LETRAS EN PERSPECTIVA PLURAL

Mabel Parra, Viviana Cárdenas y Raquel Guzmán
Coordinadoras

LETRAS EN PERSPECTIVA PLURAL

Salta

Mabel Parra
Letras en perspectiva plural / Mabel Parra ; Viviana Cárdenas ; Raquel Guzmán ; coordinado por Mabel Parra ; Viviana Cárdenas ; Raquel Guzmán. - 1a ed. - Salta : Mundo Gráfico Salta Editorial, 2013.
CD-ROM.

ISBN 978-987-698-021-0

1. Lingüística. 2. Investigación Lingüística. I. Cárdenas , Viviana II. Guzmán, Raquel III. Parra, Mabel, coord. IV. Cárdenas , Viviana, coord. V. Guzmán, Raquel , coord.
CDD 410.7

Fecha de catalogación: 12/04/2013

Título: Letras en perspectiva plural, 1ra ed.

Coordinadoras: Mabel Parra, Viviana Cárdenas, Raquel Guzmán.

Año: 2012

Edición: 1ra

ISBN 978-987-698-021-0

Tirada: 150 CD

Edición: Mundo Gráfico S.A.

Diseño: Margarita López Sierra de Mundo Gráfico S.A.

Ilustración de tapa, contratapa y cd: *Retrato de Josette*, 1916. Juan Gris

Composición general y compaginación final: Mabel Parra

Corrección: Mabel Parra y Viviana Cárdenas

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

Impreso en Argentina – Printed in Argentina

Queda prohibida la reproducción total o parcial del texto de la presente obra en cualquiera de sus formas, electrónica o mecánica, sin el consentimiento previo y escrito del autor.

EVALUADORES

Marcia Arbusti (Universidad Nacional de Rosario)
César Arrueta (Universidad Nacional de Jujuy)
Liliana Bardone (Universidad Nacional de Rosario)
Daniela Bargardi (Universidad Nacional de Salta)
Beatriz Bixio (Universidad Nacional de Córdoba)
Catalina Buliubasich (Universidad Nacional de Salta)
Gladys Bori (Capacitadora Nacional de Alfabetización en la Provincia de Salta)
Patricia Bustamante (Universidad Nacional de Salta)
Reinaldo Castro (Universidad Nacional de Jujuy)
Marita Couto (Radio de la Universidad Nacional de Salta)
Paula Andrea Cruz (Universidad Nacional de Salta)
Delia Dagún (Universidad Nacional de Salta)
Norma Desinano (Universidad Nacional de Rosario)
Antonio Díaz Fernández (Ministerio de Educación, Chubut)
Raúl Dorra (Universidad Nacional de Puebla, México)
Miguel Espíndola (Universidad Nacional de Jujuy)
Raquel Espinosa (docente, escritora, investigadora, Salta)
Yolanda Fernández (Universidad Nacional de Salta)
Liliana Fortuny (Universidad Nacional de Salta)
Amelia Ibáñez (Secretaría Académica, Universidad Nacional de Salta)
Marta Ofelia Ibáñez (Universidad Nacional de Salta)
Alejandra Nallim (Universidad Nacional de Jujuy)
Zulma Palermo (Universidad Nacional de Salta)
Pilar Piñeyrúa (Dirección de Editorial, Universidad Nacional de Cuyo)
Ana María Postigo de de Bedia (Universidad Nacional de Jujuy)
Silvia Radulovich (Universidad Nacional de Salta)
Amelia Royo (Universidad Nacional de Salta)
Herminia Terrón de Bellomo (Universidad Nacional de Jujuy)

Índice

Introducción

Letras en perspectiva plural pretende mostrar una parte de la diversidad de ámbitos de acción docente y de investigación que paulatinamente ha abierto la carrera de Letras de la Universidad Nacional en Salta. Asimismo, incluye trabajos que muestran cómo otras disciplinas—historia, educación, antropología— piensan el lenguaje.

Los iniciales ámbitos de acción de una institución suelen transformarse y ampliarse con el curso del tiempo. Éste es también el caso de nuestra carrera, que se ha expandido en el espacio, pues llegó a tener dos sedes en el interior, Orán y Tartagal, de las que actualmente sólo queda la última. Del mismo modo, también se han ampliado los espacios laborales de sus egresados. Si bien la mayoría ejerce la docencia en el nivel medio, también lo hacen en otros niveles, no sólo trabajan en áreas urbanas y monolingües, sino en áreas rurales y/o plurilingües. Profesores y licenciados se han insertado, e incluso han generado espacios nuevos, en medios de comunicación. En cuanto a la tarea académica en la universidad, han afrontado a lo largo del tiempo el desafío de participar activamente en la apertura y consolidación de campos de conocimiento de conformación reciente. La presente publicación da cuenta, con algún retraso, de algunas de estas derivas que, de todos modos, siguen conformando nuestra carrera, su historia y su presencia actual en el medio. De ahí la validez de *Letras en perspectiva plural*.

Las distintas secciones del libro testimonian tal expansión y transformación. En la primera, *Proyecciones: abriendo espacios*, se incluyen experiencias de difusión de narraciones tradicionales y literatura infantil en programas de radio, capacitación para auxiliares docentes indígenas y producción de materiales de enseñanza. En todos los casos, están involucrados años de trabajo continuo en el campo en cuestión, como la acción que desarrolla el Instituto de Folklore Raúl

Cortazar, dirigido por Olga Armata, en favor de la investigación de la cultura popular y la difusión de sus resultados. Es también el caso del programa *Cuentapalabra*, conducido por Silvina Bravo y Silvia Lizárraga, que ha recibido este año por quinta vez el *Martín Fierro*, reconocimiento nacional que otorga la Asociación de Productores y Trabajadores de Radio y Televisión. Del mismo modo, es necesario valorar el trabajo permanente que ha desarrollado Julia Zigarán en el campo lingüístico y educativo con las comunidades indígenas de nuestra provincia, área con la que la carrera de Letras sigue manteniendo una deuda en investigación y extensión. Asimismo, el *Manual para cautivar lectores* que presenta Marcela Sosa, sólo puede ser el resultado de una estrecha colaboración de escritura e investigación con otros docentes de nivel medio, en la búsqueda de alternativas que permitan acercar la literatura, incluida la producida en la región, a los adolescentes.

En la segunda sección, *Estudios del discurso e interdisciplina*, se reúnen artículos que coinciden en su interés respecto del discurso y su funcionamiento en situaciones de oralidad y escritura. La publicación se enriquece por la pluralidad de enfoques teóricos y metodológicos que habilitan el análisis de diferentes géneros discursivos aplicados a ámbitos sociales, políticos, educativos y comunicacionales. Así, confluyen en esta sección una reflexión de Amalia Carrique acerca del chat desde una perspectiva semiótica, un informe de investigación de Miguel Costilla sobre la base de entrevistas a los habitantes del municipio de Vaqueros, una reflexión de Adrián López sobre el discurso de la historia, un estudio de Natalia Ruiz de los Llanos sobre *Ars poética* de Horacio y, finalmente, un relevamiento de regularidades en la lengua hablada de niños pequeños de Elisa Segovia. La confluencia de distintas disciplinas permite mostrar tanto el poder expresivo y persuasivo del habla y la escritura, cuanto el potencial del lenguaje para construir y reconstruir la realidad.

En la tercera sección, *Recorridos históricos*, se presentan tres trabajos, los dos primeros, escritos por Raquel Guzmán de Dallacaminá y Santos Vergara, dan cuenta desde distintas perspectivas, la del docente y la del graduado, de una parte

de la historia de la carrera de Letras: la sede que funcionó en Orán durante 1978 y 1993. Finalmente, el relato de Graciela Balestrino acerca de su recorrido académico en Literatura Española, no sólo esclarece los criterios con los que, a lo largo de treinta años de trabajo, ha consolidado un campo de enseñanza e investigación, sino que también muestra el ideario institucional que conformó la carrera en sus inicios.

Finalmente, en la cuarta sección, *Experiencias e investigaciones en aulas e instituciones educativas*, las presentaciones están ordenadas de acuerdo con el nivel educativo del que se ocupan. Las dos primeras, a cargo de Cristina Lera y María Laura, se ocupan de la formación docente inicial y continua de docentes en el nivel primario, específicamente, en el ámbito de la gramática y la alfabetización inicial. María Belén Alemán y Milagro Rubio muestran cuán eficaces pueden ser los distintos modos de enseñar literatura en el nivel medio, combinando tradición e innovación, como la filmación de cortos audiovisuales. El informe de investigación de Guadalupe Ponce también se ocupa del nivel medio y pone de relieve la relación entre prácticas áulicas de lectura y desigualdad social en la provincia de Salta. Finalmente, el resto de los trabajos se centra en la carrera de Letras en el Nivel Superior Universitario. Fernanda Álvarez Chamale, Olga Armata, Patricia Salas, Nelly Vargas Orellana, Viviana Cárdenas y Mabel Parra dan cuenta de los criterios con los que se organizaron ámbitos disciplinares nuevos en la Carrera de Letras, instaurados por el Plan de Estudios 2000, como Lingüística del Texto, Psicolingüística, el Seminario de Tesis, o generados hace pocos años en la Facultad de Humanidades, como el Servicio de Apoyo al Ingresante. Por su parte, Estela Picón, Raquel Guzmán, Elisa Moyano y Susana Rodríguez reflexionan acerca del modo en que se organiza la enseñanza o de cómo se aprende, en ámbitos tradicionales de formación en la carrera, como Introducción a la Literatura, Teoría Literaria, Lingüística.

Todos los artículos se presentaron originalmente en unas jornadas internas de la carrera, pero sólo se incluyen aquellos que superaron la evaluación de los coordinadores de la edición, Mabel Parra, Raquel Guzmán y quien suscribe esta

introducción, además de dos evaluaciones de especialistas. Para éstos últimos vaya el agradecimiento de la Carrera de Letras, por la generosidad y el compromiso con que cumplieron una tarea que nunca es sencilla.

Esperamos que esta publicación, que continúa la experiencia abierta por *Hablar/escribir: (trans)formaciones culturales,* signifique un aporte a la incesante reflexión sobre el lenguaje y la literatura que se realiza en docencia y en investigación, dentro y fuera de la Carrera de Letras, dentro y fuera de la universidad.

Viviana Cárdenas

Proyecciones: abriendo espacios

DIZ QUE DICEN, UN ESPACIO PARA DIFUNDIR LA TRADICIÓN ORAL

Olga Alicia Armata
Laura Isabel Cortazar
Teresita Martínez
Julia Zigarán

El Instituto de Folklore y Literatura Regional fundado por el Doctor Augusto Raúl Cortazar en el año 1973, reunió desde sus orígenes, un grupo de investigadores procedentes de diferentes campos disciplinares pertenecientes al ámbito de las ciencias sociales: literatura, lingüística, historia, antropología, folklore. Todos ellos se interesaron por rescatar y estudiar las expresiones culturales de Salta y del Noroeste argentino.

Sin duda, los móviles que guiaron y aún guían las acciones de los miembros del Instituto condicen con el lema de nuestra universidad: la sabiduría viene de mi pueblo, al que adherimos los productores y ejecutores de *Diz que dicen*. Nos alienta, justamente, el interés por recuperar la sabiduría del pueblo atesorada en los múltiples testimonios con los que cuenta nuestro Instituto.

Este programa que se emite semanalmente por Radio Universidad nos permite difundir los resultados de las indagaciones que, durante décadas, efectuaron prestigiosos investigadores del medio en el ámbito de la provincia y de la región. Posee, por lo tanto, un carácter mediador que posibilita la conexión entre quienes estudian las manifestaciones de la cultura tradicional y el público oyente, mediada por una variada gama de expresiones de la narrativa oral.

No se trata sólo de un espacio destinado a la distracción, al entretenimiento; en realidad, nos guían, además otros intereses. Uno de ellos consiste, precisamente, en otorgarle un marco académico. Esto significa que, de manera permanente, el tratamiento de las expresiones de la narrativa tradicional se efectúa en función de determinadas líneas teóricas procedentes de los estudios

literarios, folklóricos y lingüísticos. De este modo, proporcionamos a los oyentes la información necesaria para la comprensión de un corpus textual que les resulta atractivo.

Otro móvil que orienta nuestras audiciones corresponde a la difusión didáctica que otorgamos a las cuestiones teóricas referidas a la narrativa en general y a los relatos leídos en particular. En este sentido, nos interesa destacar que el material textual seleccionado es, sin duda, una importante fuente de información y recopilación que puede incorporarse en las prácticas pedagógicas pertenecientes a distintos niveles educativos: Educación General Básica, Polimodal y Superior universitaria y no universitaria.

Por otra parte, debemos referirnos al goce que provoca en los oyentes, la escucha de relatos, leyendas, casos, de piezas auténticas cuya reproducción provoca en la memoria del auditorio, el surgimiento de viejas historias escuchadas durante la niñez o la adolescencia de boca de padres y abuelos.

En *Diz que dicen,* circula un amplio abanico de expresiones narrativas; unas dan cuenta de la tradición europea, otras, en cambio, revelan la herencia prehispánica de nuestros pueblos originarios. De este modo, se manifiesta la simbiosis hispano-indígena que define la cultura de la región y, lógicamente, las manifestaciones literarias de carácter tradicional.

Para mostrar la manera a través de la cual se ejecutan los móviles que guían este programa, ofrecemos una breve selección de fragmentos extraídos de tres emisiones difundidas durante 2006, correspondientes al 19 de mayo y al 2 y 9 de junio respectivamente.

En el programa de hoy, vamos a tratar la temática de los mitos, nos interesan los mitos del Chaco. Esta palabra procede del quechua y significa "lugar de cacería". El Chaco salteño forma parte del Gran Chaco Gualamba que abarca Bolivia, Argentina y Paraguay, una zona descrita en el siglo XVIII por el Padre Lozano, como un verdadero paraíso, aunque hoy, lamentablemente, esté devastada.

En la actualidad, viven en el Chaco salteño, varios grupos aborígenes: wichis, chorotes, chulupíes, tobas y guaraníes (chiriguanos y chanés). En mayor o menor medida, todos conservan su cultura y su lengua.

La tradición oral de estos pueblos comprende una variada gama de textos recopilados por investigadores extranjeros y argentinos como Metraux, Tovar, Viñas Urquiza, Trinchero, entre otros. Hoy, esa tarea es realizada por los auxiliares bilingües, jóvenes que pueden contar su propia historia. Para ello, entrevistan a los ancianos de sus comunidades, luego proceden a la desgrabación de las entrevistas y a la traducción. Finalmente, escriben los textos con el propósito de resguardar la memoria, en un paso fundamental de la oralidad a la escritura.

A continuación, escuchamos:

El origen de las mujeres

Al principio no había mujeres, sólo hombres en este mundo. Había mujeres, pero en el cielo.

Los hombres salían todos los días a cazar “ocultos”. A la tarde volvían, ahumaban los “ocultos” y los ponían encima del techo de sus chozas, pero ese alimento comenzó a desaparecer, nadie sabía qué pasaba. Entonces, el cacique, el hombre “carancho”, le ordenó a la liebre que se quedara a vigilar.

Cuando los hombres se fueron al monte, un grupo de mujeres bajó por una cuerda. Enseguida devoraron la comida –porque tenían boca arriba y abajo-. Después conversaron, hilaron chaguar y jaranearon. Luego se fueron arriba por las cuerdas. La liebre, que se había quedado dormida debajo de unos arbustos, no se enteró de nada. Cuando los hombres volvieron, le preguntaron: ¿quién había robado? Y la liebre decía: –no sé, nadie...

Enojado el cacique la reemplazó con el loro, que era más vivo. Al día siguiente, el loro se subió a un quebracho blanco y se quedó

vigilante. Las mujeres bajaron nuevamente, comieron todo y se pusieron a descansar. Entonces el loro dejó caer una semilla en la pierna de una mujer y fue descubierto.

– Vení, lorito, le decían las mujeres. El loro bajó y las mujeres le dieron una semilla de sombra de toro y se quedó mudo. Cuando regresaron los hombres, el loro solo podía hacer ademanes señalando hacia arriba. Nadie entendió nada. Entonces el hombre carancho decidió quedarse a vigilar él. Cuando llegaron las mujeres comieron y luego, una descubrió al vigilante. Las mujeres lo llamaban, pero él no bajó. Entonces, las mujeres decidieron irse. Pero el carancho con su pico fuerte cortó la soga a la mitad y muchas se cayeron al piso. El cacique comenzó a gritar llamando a los hombres, todos volvieron y eligieron mujeres. El quirquincho llegó al último y desenterró la única mujer que quedaba, pero al hacerlo le sacó un ojo. –No importa, dijo, igual me la quedo.

Y desde entonces existen las mujeres en el mundo.

El relato que acabamos de escuchar es un mito antropogónico que se refiere, precisamente, al origen de la humanidad. Es un relato muy difundido en el Chaco argentino. Existe un número considerable de versiones recogidas en épocas diversas, en distintos lugares y con distintos fines. Lo cuentan los wichis, los tobas, los pilagás, los chulupíes y los chorotes. Cada versión muestra características del grupo humano que lo posee y el grado de preservación de la tradición oral.

Ahora, vamos a referirnos a los relatos míticos de los Valles Calchaquíes, Puna y Prepuna. Las divinidades prehispánicas que componen el sistema de creencias de las regiones mencionadas son Pachamama, Coquena, Llastay, Zupay, entre otros. De estas deidades nos interesa especialmente Coquena, una divinidad protectora de vicuñas, llamas y guanacos. Vallistos y puneños dicen que “vagabundea” durante las noches conduciendo rebaños cargados de oro y de

plata. Dicen, además, que en sus correrías nocturnas, el dios conduce metales de todas las minas a las de Potosí para que nunca se acaben.

Escuchamos *El Coquena*, cuento relatado por Ángel Chorolque de la localidad de San Pedro en el Departamento de Iruya.

> Había una ocasión un hombre pobre que había salido de su casa a cazar vicuñas porque era muy pobre y tenía mucha familia. Estando yendo por una senda se encontró con el Coquena y le preguntó a éste diciéndole:
>
> - ¿Qué andas buscando?
> - Ando buscándome la vida porque soy muy pobre – contestó.
>
> Entonces el Coquena le dio un poco de plata, un poco de coca y un pedazo de charqui. Aconsejándole que todo lo que le acaba de dar ponga en un rincón de su casa y se acueste a dormir cerrando la puerta.
>
> - Al otro día, cuando te levantes, acuérdate de Dios.
>
> El hombre hizo así y vio que su casa estaba llena de todo para sostener su familia.
>
> Vino un rico avariento, también hizo lo mismo que el hombre pobre y se encontró con el Coquena. Le dijo que él es hombre pobre y le dijo que vaya a vivir a su casa y haga como hizo el hombre pobre. Al otro día, cuando abrió la puerta de su casa la vio vacía.

Coquena es una divinidad que habita en los cerros, en los lugares escondidos, posee hacienda de toda clase. En sus salas, guarda piezas enteras con oro, plata, comidas exquisitas y galpones con tambores de coca fresca. Suele castigar a los cazadores que se dedican, con maldad, a la cacería de animales. Es un dios que premia al que menos tiene, siempre que el campesino cumpla con el cuidado de la naturaleza y no se extralimite en la cacería de animales; de lo

contrario recibe un castigo. Así vimos a Coquena en el relato que leímos registrado en la Encuesta Folklórica de 1921.

Desde la antigüedad clásica, el humor es un modo de representar la realidad, a través de él, las sociedades dan cuenta de lo que la comunidad considera ridículo, incorrecto o inapropiado. Es, sin duda, un modo de evaluación de las costumbres y de determinados tipos sociales; permite, por lo tanto, la circulación de un fuerte significado cultural. Pocas veces, inofensivo, se expresa en forma de sátira, parodia o chiste. El humor está presente tanto en la literatura culta, de tradición escrita, como en la literatura popular. Menos riguroso, en algunas formas populares, posibilita la desacralización de figuras sociales que, en la vida cotidiana, inspiran un trato respetuoso y formal. El cura, por ejemplo, es un "tipo social" que genera divertidos y, a veces, ácidos relatos en la producción popular.

Escuchamos a continuación:

El cura y el paisano

Iba una vez un cura de viaje acompañado de un paisano y encontraron un quirquincho; lo pillaron, resolviendo dejarlo asado para desayuno del día siguiente.

El cura, a quien le gustaban mucho, pensó en comerlo él solo y le propuso al paisano que lo comería el que esa noche tuviera un sueño mejor.

El paisano comprendió las intenciones del cura y en la noche, en cuanto lo sintió dormido, se levantó y comió todo el quirquincho.

Al día siguiente, muy temprano, el cura fue el primero en despertarse y hablar a su compañero de viaje, diciéndole:

- Hijo, vamos a ver cuál ha tenido un sueño mejor. Yo he soñado que me moría y que venía un coro de ángeles a llevarme a la gloria. Y vos, hijo mío, ¿qué has soñado?

- ¡Qué casualidad, mi padre! Yo he soñado también que se había muerto usted, padre, y que venía un coro de ángeles y lo llevaba a la gloria. Y yo me quedé mirando que lo llevaban, que lo llevaban ... Cuando se perdió de vista, dije: “¡Pa’ que quiere quirquincho mi padre!”, me levanté y me lo comí.

Observamos que el relato leído humaniza la figura del cura, por eso el campesino puede dirigirse a él con una delicada irreverencia a pesar de que es un referente importante en las comunidades rurales, pues el campesino suele recurrir al sacerdote ante cualquier dificultad.

De este modo, compartimos con los oyentes viejas historias de magia, maravilla, fantasía, picardía y humor, historias que, con algunas variantes, escuchamos e incluso aprendimos en nuestra infancia.

Dada la receptividad de las audiciones, sobre todo entre docentes, nos entusiasma la idea de dar continuidad a este espacio en un nuevo ciclo. Nos proponemos además de los móviles que consideramos en esta ponencia, incorporar otros tendientes a lograr la interactividad con los oyentes y a conformar un ámbito que permita la participación de narradores profesionales y espontáneos. Asimismo, nos parece fundamental establecer contactos con instituciones educativas para que el material textual difundido pueda ser empleado en las prácticas pedagógicas e incluso, los docentes tengan la posibilidad de compartir con sus colegas, a través de nuestro programa, sus experiencias y, sobre todo, las estrategias didácticas diseñadas para el abordaje de textos pertenecientes a la narrativa tradicional.

Concluimos este trabajo con la siguiente copla:

Diz que dicen al terminar
les recuerda con efusión:
la sabiduría debe abrevar
en la tierra y la tradición

Bibliografía

Archivo personal del Dr. Augusto Raúl Cortazar sobre folklore literario. Salta: Instituto de Folklore y Literatura Regional. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Salta.

Archivo de Folklore literario de carácter narrativo. Instituto de Folklore y Literatura regional "Dr. Augusto Raúl Cortazar". Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Salta.

Archivo de Folklore literario de carácter lírico. Instituto de Folklore y Literatura Regional "Dr. Augusto Raúl Cortazar". Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Salta.

Carrizo, J. A. (1933) *Cancionero popular de Salta*. Universidad Nacional de Tucumán. Buenos Aires: Baiocco Editores.

Cortazar, A. R. (1949) *El carnaval en el folklore calchaquí.* Buenos Aires: Sudamericana.

---------------------- (1954) *¿Qué es folklore?* Buenos Aires: Ed. Lojouane.

--------------------- (1965) *Esquema del folklore*. Buenos Aires: Ed. Columba.

--------------------- (1968) *Literatura y folklore*. Buenos Aires: Centro Editor de América latina.

---------------------- (1976) *Ciencia folklórica aplicada*. Buenos Aires: Fondo Nacional de las Artes.

Chertudi, S. (1964) *Cuentos folklóricos de la Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Subsecretaría de Cultura. Dirección General de Cultura. Instituto Nacional de Antropología.

Consejo Nacional de Educación. (1921) *Encuesta a los Maestros Argentinos*. Buenos Aires.

---------------------- (1940) *Antología folklórica argenti*na. Buenos Aires: Guillermo Kraft Ltda.

Fleming de Cornejo, M. (1968) *Relatos folklóricos salteños*. Salta: Paratz.

Lida de Malkiel, M. R. (1976) *El cuento popular y otros ensayos*. Buenos Aires. Losada.

Piñón, R. (1965) *El cuento folklórico.* Buenos Aires: EUDEBA.

Valladares, L. (2000) *Cantando las raíces*. Buenos Aires: Emecé Editores.

Vidal de Battini, B. E. (1983) *Cuentos y leyendas populares de la Argentina*. Buenos Aires: Ediciones Culturales Argentinas, Tomo I, II, III.

CUENTAPALABRA:
LA RADIO Y LA FORMACIÓN DE OPINIÓN EN LOS NIÑOS

Silvina Bravo

En este escrito pretendo dar a conocer la experiencia de *Cuentapalabra*[1], un programa radial para niños, que se emite en la radio de la Universidad Nacional de Salta desde el año 2001 y que ha recibido repetidas veces el reconocimiento de la Asociación de Productores y Trabajadores de Radio y Televisión de nuestro país. Relataré la forma en que estudiantes del Profesorado en Letras llegan a un medio de comunicación como la radio, en el que se van conformando como profesionales, con el propósito de dar a conocer al público la voz de los niños de las zonas rurales de nuestra provincia y de la periferia urbana salteña.

Cuentapalabra[2]: los comienzos

La historia de este programa de radio pensado para niños, comienza en el año 2001.

En la cátedra de Metodología y Práctica de la Enseñanza en Letras, los estudiantes que cursaban esa instancia, se encontraron con una nueva alternativa para promocionar la Literatura: el campo se ampliaba de las clases a talleres de lectura en comedores escolares, en bibliotecas públicas. Varios estudiantes realizaron estas experiencias innovadoras con niños de diferentes edades.

---

[1] Este programa en el año 2012 recibió su quinto Martín Fierro en el rubro Programa infantil de radio (nota de los editores).

[2] En un principio el programa contaba con cinco integrantes (Ana María Lamagni, Maia Ivetich, Milagros Rubio, Silvia Lizárraga y Silvina Bravo) y no todas realizaban la tarea de conducción, la parte de producción estaba sólo a cargo de una. En la actualidad dos (Silvia Lizárraga y Silvina Bravo) realizan ambas tareas.

Pasado el momento de las prácticas, se continuaron realizando las experiencias de los talleres con niños. En un momento dado, las producciones eran muchas. Una publicación era un proyecto ambicioso. Como aún éramos estudiantes universitarios, nos acercamos a la radio de esa casa de estudios para hacer escuchar las voces de los chicos, con los que habíamos trabajado durante todo ese tiempo, voces valiosas que se expresaban opinando, narrando, cantando, por escrito u oralmente.

Sin embargo, considerado a largo plazo, el proyecto de un programa de radio resultó quizás más ambicioso que el de una publicación. Salvo la experiencia como animadores de lectura, cursamos una carrera típica de Letras. Ciertamente era importante nuestra formación literaria, pero nos enfrentamos al hecho de que la radiodifusión es sólo transmisión sonora y no estábamos habituadas a resolver la clase de problemas de diagramación que ese hecho imponía. Debíamos, además, precisar al momento de la programación, los criterios para seleccionar los textos y la música. Pensar en la potencial audiencia era otro factor a tener en cuenta. En suma, caímos en cuenta que, cuando se piensa en la producción de radio, son muchos los elementos a tener en cuenta: los humanos, los técnicos y estéticos. Este trabajo se centrará, básicamente en los primeros y en los últimos, puesto que los segundos se resolvieron con el acompañamiento de los operadores y el equipo de la radio.

Música

La música se encuentra entre los elementos estéticos, puesto que da cuenta de las decisiones tomadas por productores y locutores a la hora de diagramar y producir un programa radial. Tales decisiones se fundan en criterios de género musical y ritmo (Herrera E., 2003).

Cuando se habla del juicio con respecto a los géneros musicales se menciona la importancia de conocer para poder mezclar y variar. En este sentido,

como conductoras y productoras de *Cuentapalabra* tuvimos que incorporar un amplio bagaje de géneros a lo poco que conocíamos sobre música infantil.

Herrera también hace alusión al criterio por el ritmo. La autora presenta una serie de diagramas que nos ayudaron a pensar problemas tales como la variación de las curvas musicales. Por supuesto, todo depende del ritmo que quiera darse al programa y esto, en el caso de *Cuentapalabra* dependerá de la temática elegida. Esta última es la que nos hace pensar la variación de ritmos, así habrá emisiones más dinámicas que otras. De esta manera, tenemos, en parte, resuelta la captación de determinada audiencia (niños y/o padres)

En cuanto a la selección de la música que se emite por el programa radial, intentamos brindar música no tan comercial. Sabemos que hay selecciones y cantantes a los que, de una u otra manera, los niños tienen acceso. La contracara de esta situación es la ausencia de artistas independientes con alto valor literario y musical que no circulan con fluidez en el circuito del comercio de la música. En efecto, hay intérpretes y ritmos que no ingresan, habitualmente, en el mercado o, si lo hacen, tienen una presencia reducida y efímera. Este es el tipo de música al que damos difusión, incluso consideramos aquella que no está pensada “para niños”, sino “para grandes”. De esta manera ingresan, no sólo algunos clásicos infantiles como María Elena Walsh, Pro-Música de Rosario, Sonsonando, María Teresa Corral y Piojos y Piojitos; sino que también aparecen otros intérpretes infantiles menos conocidos, entre otros, Magdalena Fleitas, Mariana Baggio, El Indio Universo, Luis María Pescetti, Caracachumba, Mariana y los Pandilla, Rubén Rada, Mazapán (música chilena), y Serenata Guayanesa (música tradicional colombiana). Como se observará, se presta especial atención a la difusión de música tradicional latinoamericana que recupera los ritmos y rondas propios de países como Chile, Colombia, Venezuela. Entre los cantautores pensados “para grandes”, en ocasiones se pone al aire a León Gieco, Violeta Parra, Araca la Cana, Quilapayún, Víctor Jara y otros intérpretes del rock argentino.

Los textos seleccionados

Los textos forman parte de los elementos estéticos, puesto que dan cuenta de las decisiones que toman los conductores y productores para brindarle determinada perspectiva al programa que se desea poner al aire. Por supuesto que también la audiencia tiene un rol importante a la hora de la inclusión o no de determinados textos porque se hace necesario pensar en la adecuación para poder captar a los radioescuchas.

Es necesario admitir que existe una literatura para niños, pero este campo se puede ampliar. Desde esta perspectiva lo que se lee en el programa de radio no es sólo lo que está pensado y escrito "para niños", sino que ampliamos nuestra propuesta a textos que están pensados y escritos "para grandes" pero que perfectamente pueden ser entendidos por niños. Incluimos una diversidad de textos literarios pensando en la *edad lectora* que poseen o pueden poseer los radioescuchas. De este modo, no nos quedamos sólo con las etiquetas que nos proponen las editoriales, que clasifican los libros en "para primeros lectores", "a partir de 9 años", etc. Consideramos con Salvi A. (2005) que los niños tienen experiencias diversas, muchas veces influidas por sus trayectorias sociales, familiares, pero otras veces determinadas por inclinaciones personales hacia la ciencia, o la historia, o la ficción. Por tanto, lo importante no es la edad cronológica, sino la posibilidad individual de disfrutar y comprender un texto.

En este marco el rol de mediador es relevante.

> El iniciador es, pues, aquel o aquella que está en una posición clave para hacer que el lector no se quede arrinconado entre algunos títulos, para que tenga acceso a universos de libros diversificados, ampliados (Petit, M., 1991: 181).

El mediador de lectura debe crear puentes entre el lector y los textos y tiene que ampliar el horizonte de lectura, brindar otras posibilidades de textos. Consideramos que nuestro rol, como productoras de este programa, es el de mediadores de lectura. Desde ese punto de vista, continuamos desarrollando por

otros medios, nuestro perfil docente y, todavía más específicamente, de docentes de literatura.

Es necesario especificar por qué textos literarios, por qué literatura. Uno de los motivos es, por supuesto, la formación recibida en los estudios superiores. Otro tiene un sustento más bien teórico:

> Leyendo literatura el lector se encuentra en un territorio mucho más extendido del que [se] suele transitar a diario, donde aparecerán palabras y maneras peculiares de decir las cosas, escorzos, piruetas, y elecciones significativas ... Por otro lado, debido a que los universos literarios permiten muchas entradas, no son unívocos ... la historia, la historia de las ideas, las filosofías, las religiones, la historia de las sociedades, la historia cotidiana, la diversidad cultural, incluso las ideas científicas se entrecruzan indefectiblemente con la literatura. Por la literatura siempre es posible entretejerse al tapiz, cualquiera sea nuestra edad, condición o circunstancia. Es la entrada generosa. (Montes, G. 2.006: 28 y 29).

El texto literario tiene una densidad lingüística que otros textos no poseen, además puede absorber y reelaborar otros discursos que circulan en la sociedad. De esta manera el discurso literario tiene una riqueza que, consideramos, no se debe desaprovechar.

Hoy en día se escucha, de manera repetida, que los niños no leen o que leen poco. Esto puede considerarse cierto sólo en parte porque sólo hace falta generar la ocasión, admitir los diversos modos de leer y, sobre todo, reconocer la diversidad de textos que los chicos de nuestra época leen.

En el programa radial, no sólo se lee una gama múltiple de textos literarios e informativos, sino que en el momento denominado “El cuento del día”, se dramatizan los textos que son centrales de acuerdo con la temática planteada al principio de la emisión radial. Esta forma de presentar los textos es una manera diferente de mediarlos, puesto que se juegan con los tonos de voz, con las pausas y con la música.

La radio como instrumento de expresión y formación de opinión

Tanto con la música como con los textos elegidos para la diagramación y la emisión del programa se toma una serie de decisiones que hablan de intencionalidades por parte de los locutores y productores. Como ya lo dijimos, desde *Cuentapalabra* procuramos brindar nuevas opciones de lectura y de música para así ampliar el horizonte del oyente. Al respecto, es interesante considerar una reflexión de Brecht sobre la relación entre radio y democracia, quien opina que su resultado debe ser puesto al servicio de la educación del pueblo.

Por este motivo, el programa está diagramado atendiendo a temáticas diferentes cada vez, pero siempre vinculadas a los derechos del niño. Así se procura una observación crítica de los hechos que suceden día a día a cada uno de los oyentes. No hay que olvidar que a esta toma de posición debe agregarse el compromiso estético al que hace alusión Ricardo Haye. *Cuentapalabra* intenta siempre pensar la radio desde la perspectiva estética, desde un estilo propio que corre por cuenta de los productores y locutores. A través de la música, la información, la literatura y las voces de los niños buscamos usar la radio como una herramienta para la formación de opinión de los oyentes.

Bibliografía

Balsebre, Armand, (1994) *El lenguaje radiofónico*. Ediciones Cátedra: Madrid.

Brecht, Bertolt (1976) *Teoría de radio en los medios de comunicación colectiva*. México: Facultad de ciencias políticas y sociales de la Universidad Autónoma de México.

Camacho Azurduy, Carlos, (2001) *Las radios populares en la construcción de la ciudadanía.* Artes Gráficas latina: La Paz, Bolivia.

Haye, Ricardo. (1994) *Sobre radio y estética. Una mirada desde la Filosofía del Arte.* Universidad Nacional de Comahue: Argentina.

Herrera, Eliana, (2003) *Exploración del lenguaje radial*. Primer Encuentro Nacional de radios ciudadanas y universitarias. Memorias.

Machado, Ana María, (2003) "Entre vacas y gansos: escuela, lectura y literatura" en *Literatura Infantil. Creación, censura y resistencia.* Editorial Sudamericana: Buenos Aires

Montes, Graciela (2006) *La gran ocasión,* Plan Nacional de lectura, Buenos Aires.

Ortiz y Marchamalo, (1997) *Técnicas de comunicación en radio. La realización radiofónica*. Paidós: Barcelona.

Petit, Michèle (1991) *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, Fondo de Cultura Económica: México.

Pisano, Juan Carlos, (1992) *Comunicarse más y mejor*. Editorial Bonum: Buenos Aires.

Salvi, Alicia, (2.005) "Los libros que vienen creciendo" en *Ñ. Revista de Cultura*. Número 93.

Uranga y Pasquini Durán, (1988) *Precisiones sobre la radio*. Ediciones Paulina: Buenos Aires.

MANUAL PARA CAUTIVAR LECTORES: UNA PROPUESTA PARA EL NIVEL MEDIO

Marcela Beatriz Sosa

Releí mi ponencia después de haber asistido a las sesiones de la mañana. Entonces me di cuenta de que había dos cuestiones fundamentales que, por muy internalizadas, no estaba diciendo y era necesario puntualizar según los objetivos de este encuentro-diálogo entre docentes y alumnos de la Carrera de Letras. En primer lugar, escuché la demanda de una Facultad inserta en la sociedad (demanda que no es nueva ni he escuchado sólo aquí, sino también en otros sectores fuera de la universidad) y creo que hay algunas señales de un cambio positivo en ese sentido. Las I Jornadas de Investigación organizadas recientemente por el Instituto de Investigaciones Sociocríticas y Comparadas fueron la prueba de cómo y cuán creativamente se están involucrando nuestros docentes-investigadores, a través de diversos proyectos, con las problemáticas sociales de la provincia, desde las distintas perspectivas disciplinares.

En segundo lugar y ya personalizando, lo que hoy vengo a "mostrar" tiene relación directa con esa demanda, ya que el *Manual para cautivar lectores* surge de un grupo de docentes (algunos de Humanidades, otros de nivel medio)[3] nucleados en sucesivos proyectos del Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta, con la intención de proporcionar herramientas para mejorar la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria (o como se llame a partir de ahora). Y rescato la palabra "herramienta" como instrumento útil para el logro de un fin pues, a pesar de todas las objeciones que podamos hacer al tipo textual de que hablo, creímos (y creemos) que reúne una serie de beneficios con respecto a

---

[3] Las integrantes que formaron parte del equipo en el transcurso de las investigaciones son Silvia Atrio, María Elizabeth Gómez, Silvia Picat, María del Mar Adamo.

la meta de *hacer leer literatura a nuestros jóvenes* (y espero que esta exposición y el mismo texto así lo demuestren).

Aunque el *Manual para cautivar lectores* es obra de María Luisa Dellatorre, Blanca Sitjar y quien escribe, es importante señalar que es el fruto de un trabajo mancomunado durante ocho años. Nuestra aspiración fue elaborar un manual diseñado desde la propia realidad, con la incorporación de la producción literaria local y de acuerdo con los caracteres de nuestros destinatarios, ya que había (y hay) manuales relativos a esta área curricular producidos en Buenos Aires, pero no existía uno que incorporara la escritura de nuestra región, además de la literatura llamada ambiciosamente "universal". Es decir, que nuestro *Manual* nació con una clara vocación regional y con un eje rector: lo identitario que, desde la perspectiva señalada por Zulma Palermo (2005), se vincula a una característica eminentemente "vivencial", al sentido de pertenencia tanto a un lugar físico como a un grupo humano, cohesionado por un conjunto de acciones repetidas y compartidas, por creencias vigentes, por una memoria construida colectivamente.

La elaboración del *Manual,* escrito desde y para Salta, supuso una toma de decisiones sobre el *canon escolar*, es decir, la lista de textos considerados valiosos institucionalmente para ser enseñados. A la pregunta: ¿qué hay que enseñar?, se sumaron otras, algunas de carácter prospectivo: ¿qué clase de conocimientos y habilidades habremos formado en nuestros alumnos al egresar del nivel medio?; y otras de carácter retrospectivo-evaluativo: ¿para qué les sirve a los egresados actuales lo que leyeron y/o aprendieron en Literatura?

Contestar a esos interrogantes nos permitió formular *nuestros* objetivos:

1. Ofrecer una trama de textos seleccionados y organizados según ejes significativos para los alumnos de Salta.
2. Favorecer la reflexión sobre aquellos rasgos que permitieran determinar una cultura regional a través de nuestra literatura (los contextos geográfico, étnico y económico, las prácticas sociales, el arraigo espacial, la vivencia temporal...).
3. Propiciar relaciones de semejanza y divergencia entre la

escritura local y la nacional, hispanoamericana, hispánica y occidental, en general.

4. Posibilitar la valoración de las estrategias escriturales de los autores salteños e insertarlas dentro de las tendencias literarias a que se adscriben.

5. Promover la adquisición de capacidades literarias específicas como la lectura comprensiva y la escritura de textos adecuados a diferentes formatos.

6. Despertar e incentivar el hábito lector.

Hemos invertido la relación entre literatura mundial y regional poniendo el énfasis en los textos de nuestra cultura porque pensamos que, desde ésta, podremos trazar redes más provechosas con los clásicos y que este espacio curricular es el ámbito adecuado para que los estudiantes tomen contacto con las valiosas producciones de nuestros escritores que, lamentablemente, conocen pocos.

Asimismo, estos objetivos implican un marco teórico, que explicamos brevemente en el *Manual.* En primer lugar, partimos de los conceptos que están sobreentendidos en nuestra propuesta: *lectura*, *texto* y *literatura*. Consideramos la lectura en su sentido amplio, como un proceso de atribución de sentido a distintos textos (no sólo lingüísticos). El vocablo *texto* designa un conjunto de signos interrelacionados. Aunque puede haber textos gráficos, audiovisuales, pictóricos y hasta musicales, cuando usamos el término en el *Manual* entendemos por el mismo un enunciado coherente, oral o escrito, compuesto por un complejo de signos lingüísticos ordenados secuencialmente y con un sentido cerrado, de variable extensión, y la *lectura de un texto verbal* como un proceso en el cual el pensamiento y el lenguaje están involucrados en continuas trans-acciones (Goodman, cit. por M. Gómez 2001: 28).

Con respecto a la *literatura,* apuntamos algunos rasgos que permiten cercarla, aunque no definitivamente. Uno de éstos es la *ficcionalidad,* o sea, la

creación de mundos posibles. Otro rasgo indiscutible es la *plurisignificación* o *polisemia* pues, a diferencia de otros discursos como el científico, el literario es portador de múltiples sentidos, que se expresan en una *forma* determinada. Por último, una cualidad también aceptada mayoritariamente es que *son las comunidades, a través del tiempo, las que deciden cuáles textos son literarios y cuáles no.*

Explicamos también la disposición de los contenidos del *Manual,* que no responde a un esquema cronológico sino a una estructuración por módulos según los géneros literarios y, dentro de éstos, según los subgéneros más fecundos en cuanto a producción y recepción dentro de la literatura regional.

Elegimos este criterio porque creemos que la categoría de *género* le permitirá a la mayoría de los adolescentes –no familiarizados con el hábito de la lectura literaria- superar sus prejuicios sobre la "oscuridad" o dificultad de la literatura y aproximarse a ésta como a otros textos culturales ya que, al alquilar un video o seleccionar en la cartelera tal o cual filme, están manejando nociones como drama, comedia, terror, suspenso, *thriller*, aventuras*...* Así, estimamos que los géneros que mayor "rentabilidad" podían tener según el público lector al que iban dirigidos eran: narrativa realista, narrativa histórica, narrativa fantástica, teatro realista/ histórico, poesía, ensayo.

Al decidir qué textos incorporar dentro de cada género, consideramos la necesidad de que cada capítulo diese cuenta –siquiera someramente- de la productividad de la literatura salteña a ese respecto (el capítulo V, referido a géneros poéticos, incluye una selección con romances, sonetos, coplas, poemas de verso libre…; por ejemplo, "Romance del agua mansa", de Juan José Coll) que, a su vez, pueden relacionarse por la forma métrica con la literatura hispánica ("Romance sonámbulo" de Lorca) y por la temática, con la narrativa histórica (por ejemplo, el fragmento de *Río de las congojas* de Libertad Demitrópulos). Ése ha sido el motivo de que muchos autores cuya obra es de indiscutible valor no hayan sido incluidos en el *Manual:* la supeditación al molde genérico y la coherencia, no sólo entre los textos de cada módulo, sino entre todos estos.

Además, al recopilar textos de autores salteños casi inhallables, en algunos casos, a causa de ediciones muy viejas, muy exiguas o agotadas, tuvimos que insertar una suerte de antología (aunque fuera en forma fragmentaria) -para que los alumnos pudieran tener acceso a los mismos- en la cual también nos enorgullecemos de ofrecer textos inéditos o dramáticos que constituyen una novedad para el *canon disponible* de Salta. En cuanto a éste, entonces, el *Manual* pretende ofrecer un conjunto de obras en las que hemos dado lugar a la diversidad y a la coexistencia de textos regionales, nacionales y pertenecientes a la literatura occidental, puesto que nuestros destinatarios tienen derecho a realizar sus elecciones de lectura y aun, realizar más productivas lecturas, desde un conocimiento integral.

Organización interna de cada capítulo

Como se anticipó, el *Manual* se compone de seis capítulos establecidos según los criterios genéricos anteriormente expuestos: "Los mundos posibles de la narrativa realista" (I); "Narrativa histórica: la construcción de la identidad" (II); "Narrativa fantástica o el libro de las narraciones inquietantes" (III); "La función interminable (teatro realista/ histórico)" (IV); "Géneros poéticos" (V) y "Un género nada improvisado: el ensayo" (VI).

Cada capítulo posee una estructura interna prefijada que puede, no obstante, sufrir cambios de acuerdo con las características específicas del género:

1. *Marco teórico*: Proporciona información para ingresar a los textos con un mínimo de herramientas teóricas y de datos sobre el género a tratar.
2. *El contexto de producción y recepción*: Refiere a las circunstancias en que se produce el desarrollo de tal o cual género.
3. *Textos:* Constituyen los ejes de cada unidad. En estos están representados autores de la provincia, que han sido seleccionados de acuerdo con el criterio genérico pero también con los "horizontes de

expectativa" de los educandos y que incluyen las más variadas posturas y generaciones (por ejemplo, para género fantástico se seleccionó el cuento de David Slodky, "Cuento adolescente para despertar a una máquina").

4. *Una lectura posible:* Son enfoques sobre los distintos textos realizados por las autoras de los capítulos, muchas veces mostrados como ejemplos de cómo abordar dichas obras, es decir, configuran nuestra propuesta de los *diversos modos de lectura*.

5. *Prácticas de lectura y escritura:* Son las sugerencias de actividades, centradas tanto en la lectura comprensiva e intertextual como en la producción de textos.

6. *Otras propuestas:* Es un espacio destinado a vincular los textos regionales con los nacionales y mundiales.

7. *Intertextos:* Figuran las transcripciones de los textos o fragmentos textuales no salteños seleccionados para ser puestos en relación con nuestra escritura.

8. *Documentos:* Contienen fragmentos de textos teóricos o críticos relativos a las obras de la unidad, salteñas o no, pero que aportan elementos de juicio para comprender mejor las características del género (por ejemplo, el artículo de Lázaro Carreter sobre el realismo en el *Lazarillo de Tormes*, que ilustra también claramente las características del género en *El viento blanco* de Dávalos o *En tierras de Magú-Pelá*, de F. Gauffin).

9. *El referente:* También suele aparecer "enmascarado" bajo otros títulos pero su razón de ser surge muy claramente en géneros como la *narrativa histórica,* donde la ficción refiere a acontecimientos históricos que hay que traer a la memoria para confrontarlos con aquella.

Por último, aclaramos que en cada unidad hay reproducciones de artistas plásticos salteños, a fin de que los alumnos puedan conocer otras manifestaciones del arte de nuestra provincia con las que la literatura guarda estrechas relaciones (un ejemplo es la reproducción de la pintura de Patricia Godoy, "Escenario para

juegos", junto al cuento ya citado de D. Slodky).

Para concluir, queremos señalar que la publicación del *Manual* y su posterior circulación en el medio desde mayo de este año se vieron retrasados por diversos factores. Esto hizo que la difusión del mismo, pensada en forma de talleres realizados por las autoras en la capital y el interior de la provincia, quedara como una meta para el año próximo. A pesar de la "mala prensa" que tienen los manuales, esperamos que el nuestro actúe como un facilitador de las estrategias pedagógicas en el área de Lengua gracias, fundamentalmente, al poder de fascinación que ejercerá, sin duda, nuestra rica y aún desconocida literatura, de la que hemos pretendido ofrecer una muestra "plural".

Bibliografía

Gómez, María Elizabeth (2001). "Una lectura crítica de los aportes más importantes sobre comprensión lectora", en M. Sosa, S. Atrio, M. L. Dellatorre, M. E. Gómez y B. Sitjar, *Saber leer. Estrategias áulicas para la comprensión del texto narrativo*. Salta: CIUNSa, pág.17-38.

Palermo, Zulma (2005). "Los estudios regionales, un debate centenario". Ponencia presentada en Congreso Nacional de Literatura Argentina, Universidad Nacional de Tucumán, agosto de 2005. Inéd.

Sosa, Marcela, María Luisa Dellatorre y Blanca Sitjar (2006). *Manual para cautivar lectores (Manual de literatura para nivel medio).* Salta: CIUNSa/Fundación Capacit-Ar/Secretaría de Cultura de la Provincia.

TRANSICIÓN DE LA ORALIDAD A LA ESCRITURA

Julia Zigarán

Las escuelas con población aborigen de la región chaqueña de la provincia de Salta se han caracterizado durante muchas décadas por el alto porcentaje de *fracaso escolar y posterior deserción de los alumnos.* Según los maestros, esto se debía -además de a su condición de indios que los descalificaba- a los problemas que planteaba el aprendizaje del español, ya que estos niños eran hablantes unilingües de sus lenguas nativas. No obstante esto, en esas escuelas no se enseñaba y en muchos casos aún no se enseña el español como segunda lengua, sino como si los alumnos fueran castellano hablantes de una escuela común, obligándolos a aprender dos códigos simultáneos. De allí que la tarea escolar resultara frustrante tanto para los niños, como para el maestro que, por lo general, no pertenecía a la zona.

La educación oficial no contemplaba las diferencias de culturas y lenguas y planteaba, no una educación indígena, sino una educación para el indígena que lo "civilizara" e incorporara a la sociedad desde su óptica etnocentrista. El maestro en algunos casos asumía el rol del "civilizador".

Cabe mencionar que la acción educativa oficial es fundamentalmente letrada y siempre se ha esforzado por imponer la alfabetización a las comunidades indígenas como una condición sine qua non, sin considerar que los pueblos del chaco son culturas de transmisión oral, y esta omisión en muchísimas oportunidades tuvo como única respuesta el fracaso. Al fracaso escolar sobrevenía irreversiblemente la deserción de los alumnos, que pasaban a engrosar la franja de analfabetos.

Si bien la escritura como invención ha surgido en la humanidad como una necesidad social y cultural, su introducción en las sociedades de tradición oral,

originarias de América no siempre fue o es producto de una necesidad histórica. Siguiendo a Margot Bigot podemos decir que:

> la imposición arbitraria de la escritura en sociedades reguladas por la oralidad, en un momento histórico y en condiciones ajenas a la autogestión puede provocar desequilibrios socio-culturales. Por eso el tránsito de la escritura debe estar regido por la autodeterminación de los involucrados, quienes deben trazar sus propios caminos hacia la escritura y su manera de utilizarla. (Bigot M., 1996).

En las comunidades del chaco salteño la escritura fue introducida por los misioneros europeos con fines religiosos, para catequizar y leer la Biblia. En una encuesta de hace una década un alto porcentaje de encuestados respondía que la escritura en español, y sobre todo en idioma, servía casi exclusivamente para leer la Biblia.

Por mucho tiempo, los indígenas, que sabían leer su realidad circundante (los períodos del año, los fenómenos naturales, los cambios de la naturaleza, etc.) y expresarla con la palabra oral, no comprendieron la utilidad de saber leer la palabra escrita. A esto también contribuyó la implementación casi compulsiva de la alfabetización escolar, hecha en español, a niños hablantes nativos de lenguas autóctonas, imposición que se convertía en una tortura. Estos alumnos debían, como ya se dijo, aprender a hablar el español como si fuera su primera lengua, y apropiarse del código escrito en una lengua no familiar. Además los textos utilizados eran de contenido artificial, totalmente ajenos a su mundo. Es lógico que esto provocara no sólo el fracaso escolar, sino también un fuerte rechazo hacia la lengua escrita.

La implementación de la educación intercultural bilingüe en la década del 80 marcó un hito a partir del cual se fue revirtiendo lentamente la situación: la lengua indígena entró oficialmente a la escuela revalorizándose, y los textos a leer partieron de la propia realidad cultural.

Poco a poco, al ir integrándose a la sociedad general, los adultos percibieron la utilidad de la escritura y solicitaban a misioneros, maestros,

funcionarios municipales, etc. que les escribieran cartas, mensajes y, especialmente, notas en las que se denunciaba a alguien, por distintos abusos, omisión, abandono de tareas… o se pedía algo a las autoridades, especialmente la tierra.

Dice Jon Landaburu (1998: 68):

> En regla general, para que una práctica se desarrolle se necesitan cuatro tipos de condiciones:
>
> 1. que los sujetos que la vayan a desarrollar sientan motivaciones para realizarla
> 2. que tengan la capacidad y el conocimiento práctico necesarios para ejecutarla
> 3. que dispongan de los medios necesarios para ejecutarla,
> 4. que tengan ocasiones de ejercitarla.

Los pueblos indígenas tienen actualmente múltiples motivaciones y ocasiones para escribir: comunicarse, llamar la atención sobre sus necesidades y registrar la memoria. Pero además, siempre surge alguna motivación nueva: hoy todos saben que quien aspira a ser auxiliar bilingüe debe saber leer y escribir medianamente; también los padres han empezado a reclamar estudios secundarios para sus hijos y las mismas oportunidades que tienen los hijos de los criollos; algunos jóvenes cursan estudios terciarios y carreras universitarias. Son, así mismo, conscientes del papel de la escritura los que luchan por los derechos de sus comunidades y, recientemente, lo saben los que aspiran a dedicarse a la política.

Un caso muy interesante es el de la comunidad wichí Eben Ezer de General Pizarro que luchó por su derecho a permanecer en el lugar que habitaban y cuya lucha fue noticia nacional. Esta comunidad llegó allí desde el paraje El Traslado, en el Departamento General San Martín, por una oferta que se le hiciera para trabajar en El Chaguaral, Anta. Al terminar el trabajo, decidieron no regresar al Traslado debido a la crítica situación por la que allí atravesaban. Entonces la Municipalidad de Gral. Pizarro, Anta, les ofreció, en el año 2000, un predio donde instalarse. Pero el gobierno provincial decidió vender este terreno,

reserva natural, y comenzó la lucha de la comunidad (actualmente hay un fallo de inconstitucionalidad por esa venta).

Los hombres de este grupo – totalmente iletrados- frente a los intentos de manipulación y engaño por parte de funcionarios, políticos y hasta de un pastor religioso, comprendieron la urgente necesidad de aprender a escribir para defender sus derechos y evitar ser engañados. Ya han aprendido a firmar y se están relacionando con la lengua escrita a partir de una necesidad real y acuciante.

La educación intercultural bilingüe y la normalización de los alfabetos han sido incentivos muy grandes, y si bien éstos no han surgido exclusivamente de los hablantes nativos, han motivado para que la escritura se difunda en los pueblos originarios y se pueda reclamar por los derechos y registrar la memoria de las comunidades. Traducir y difundir este patrimonio se ha convertido hoy en un objetivo puntual. Llamar la atención de la comunidad general y reclamar, es una prioridad.

Hace treinta años, un informante izozeño en una entrevista con el lingüista Wolf Dietrich (1986) le decía:

> Los cuentos de los abuelos te los vuelvo a contar. Fuimos nosotros mismos los que no se vestían en nuestro pueblo, no teníamos ropa: vestíamos sólo ponchito, y nos fajábamos con hierbas así todos en nuestro pueblo, no teníamos nada ¡Yo vivía absolutamente desnudo en mi pueblo. Entonces, eso era; ahora, las llevarás.(mis memorias) Has de llevar mi foto, llévala y muéstrala allá lejos. Que se asombren de mi pobreza en medio de los muchos que son**.**

Hoy también, tanto guaraníes como wichis y chorotes hablan de sus carencias, pero ahora no sólo lo dicen, sino que también lo escriben.

En el curso “El español como segunda lengua” dictado en el marco de las acciones de la Red de Capacitación Docente, destinado a los auxiliares bilingües se trabajaron distintos tipos textuales y todos los alumnos marcaban constantemente las carencias y falencias de su comunidad y el entorno: la falta de agua, la contaminación de los terrenos de la comunidad, la deforestación, la falta

de transporte público que deja a muchas poblaciones aisladas, los actos discriminatorios sufridos con autoridades locales y funcionarios provinciales.

En las jornadas de Educación Intercultural Bilingüe llevadas a cabo en Tartagal en 2006, un auxiliar bilingüe se lamentaba por su falta de capacitación para ejercer su rol y poder expresarse públicamente. Necesitaba poder hablar y escribir aceptablemente en español para redactar ponencias y participar activamente en congresos.

En los testimonios transcriptos, los auxiliares bilingües se lamentan, en general, por no haber podido continuar sus estudios. Se quejan por la indiferencia hacia ellos de algunos maestros, la falta de interés por la educación bilingüe, como decía una bilingüe wichi: “Los chicos se aburren y sufren con el maestro criollo”.

Estos textos son muy elocuentes, pero ahora a los reclamos se agregan las aspiraciones y los sueños, es decir se considera el futuro, una perspectiva que en el pasado, como pueblos migrantes, como los guaraníes, no tenían. La escritura registra el pasado y avizora el futuro.

Cartas de auxiliares bilingües de Tartagal

HOLA:

Soy una mujer guaraní, vivo en la comunidad aborigen de Piquirenda Viejo.

Trabajo como auxiliar bilingüe en la escuelita. ¡No se imaginan la falta de material, lo que se necesita para los niñitos! Hace 8 años que trabajo como auxiliar y 3 años con adolescentes de diferentes comunidades. Me encanta el trabajo que hago. Los quiero, y defiendo mucho a mi gente. ¡Cómo me gustaría llegar a ser abogada o docente! Pero es pura “ilusión”, no tengo las posibilidades de seguir estudiando por no tener un nivel terciario.

Les doy las gracias a las personas que vienen a capacitarnos, es muy provechosa la enseñanza que nos dejan, pero no basta, solos hay que seguir caminando y luchando siempre con la verdad.

Esther

HOLA:

Somos un grupo de jóvenes de la comunidad San José de Yacuy, trabajamos como auxiliares bilingües. Nuestro trabajo es apoyar a los niños que tienen dificultades de aprendizaje en la escuela.

Actualmente la Escuela cuenta con una matrícula de chicos inscriptos de 450 en total.

Esta realidad surgió de un proyecto realizado dentro de la institución educativa, donde fuimos convocados para ayudar a los alumnos guaraníes.

Nuestra expectativa es seguir estudiando y obtener un título a nivel magisterio o universitario para después poder brindar nuestros servicios a la comunidad donde nacimos y crecimos. A pesar de las dificultades y obstáculos que se nos presentan en la vida cotidiana el desafío es seguir siempre adelante buscando un horizonte nuevo con un futuro mejor.

Marcelo, Lisandro, Fanny, Soledad, Roxana

Hola:

Me llamo Elizabeth. Soy maestra bilingüe.

Trabajo en la escuela La Mora; vivo en la comunidad El carpintero, Km 4 sobre la Ruta 86.

¿Saben que de chica me gustaba estudiar, leer? Completé el primario. De niña soñaba con ser maestra de grado, estudié en la secundaria, llegué hasta 2º año. No seguí porque la necesidad era

mucha, me faltaban muchas cosas que me pedían en la escuela. Mi mamá y mi papá no me ayudaron porque no tenían trabajo, como lo tienen ahora con el Plan Social.

Estoy muy orgullosa de ser maestra bilingüe, pero mis sueños de ser maestra de grado nunca desaparecieron, quisiera que algún día me den la oportunidad de cumplir mis sueños. Estoy muy decidida a seguir estudiando.

Cuando estoy en el aula junto con los niños les doy consejos, que tienen que estudiar mucho, que tengan un sueño de ser maestros, profesores, doctores o ingenieros.

Los sueños son tan hermosos, pero está en uno mismo hacerlos realidad. Yo creo que nunca es tarde para lograr las cosas.

Un saludo y un abrazo a todos los que lean MI CARTA.

Elizabeth, etnia wichí

Hola, Chiwoye:

Soy auxiliar bilingüe de la etnia wichi. Trabajo en la comunidad de Lapacho II, como apoyo a los docentes criollos con los chicos con dificultades en castellano como segunda lengua.

No tengo la secundaria completa. Abandoné el estudio cuando estaba a punto de cursar 3er año de bachillerato. Este abandono se debió al fallecimiento de mi padre, ya que mi madre era de edad muy avanzada, por eso tuve que trabajar para mantener a mis hermanitos.

Hoy veo la necesidad de estudiar y tener un título. Como verán, lamento mucho no haber alcanzado lo que me propuse conseguir.

Mi deseo es seguir esforzándome en estudiar hasta alcanzar un título secundario, por lo menos, para poder enseñar mejor a los chicos de mi etnia.

> Desde la humilde escuelita en la que trabajo actualmente quiero rescatar costumbres, relatos y sobre todo, el idioma que se está perdiendo en nuestra comunidad.
>
> Ricardo

Los jóvenes y la gente de mediana edad de los pueblos originarios del chaco salteño hoy se han apropiado de la lengua escrita para contar su pasado, exponer situaciones presentes y mirar hacia el futuro. Pero tienen conciencia de que el pasaje de una lengua sin escritura a una segunda lengua, cuya validez es fundamentalmente escrita, provoca algunos desequilibrios. Este aspecto causa problemas, especialmente en el ámbito escolar. Perciben intuitivamente que oralidad y escritura son dos sistemas que plasman cosmovisiones particulares y tienen estructuras diferentes.

Al respecto Evaristo, wichi de Embarcación, reflexiona:

> Es difícil aprender a escribir en una lengua que no hablamos (usualmente). Por eso todos abandonaban la escuela. También es malo no saber el castellano porque pueden engañarnos. Lo bueno es ser bilingüe y escribir en las dos lenguas.

Dice Tadeo, wichi de Carboncito con estudios terciarios:

> Tengo tantas cosas para contar…pero como soy wichi me cuesta expresarme por escrito, quisiera que todos manejen mi lengua para poder contar mis pensamientos y mis deseos.

Julio, un guaraní de la Mora refiriéndose al curso expresaba: “Aprendí a escribir textos y luego a razonar y reflexionar”.

Según investigadores del tema: “Lo que importa es lo que la gente hace con la escritura, y no lo que la escritura le hace a la gente” (Olson, Hildyard y

Torrance, 1985: 14), en la llanura chaqueña los habitantes han demorado en comprender sus objetivos, ya que, salvo algunas excepciones, se pretendió introducirla compulsivamente ignorando la cosmovisión aborigen, sin tratar de acercarse respetuosamente a la cultura del otro. Pero tras un largo y lento proceso, actualmente, se van apropiando del código escrito para dejar testimonio de su cultura, contar sus historias, expresar sus carencias y sus anhelos, reflexionar sobre sus derechos, avizorar el futuro Poco a poco la escritura se va infiltrando en su identidad: “La escritura es importante por lo que permite hacer a la gente: alcanzar sus objetivos o vislumbrar objetivos nuevos” (op cit.).

Los indígenas del pasado eran pueblos sin escritura, hoy son bilingües y, fundamentalmente interculturales, por lo tanto oralidad y escritura han iniciado un proceso de convivencia.

Bibliografía

Bigot, Margot (1996), “De la oralidad a la escritura”, en *Adquisición de la escritura*, Centro de estudios de adquisición del lenguaje, Rosario: Juglaría.

Dietrich, Wolf (1986), *El idioma chiriguano*, Madrid: Ediciones Cultura Hispánica.

Goody,Jack, y Ian Watt (1996) “Las consecuencias de la cultura escrita” en Goody (comp.) *Cultura escrita en sociedades tradicionales*, Barcelona: Gedisa.

Landaburu, Jon (1999) “La oralidad” en López E y Jung, I*, Sobre las huellas de la voz,* Madrid: Morata.

Olson,D R., Hildyard, A. y Torrance, N, (1985) *Literacy, language, and learning: The nature and consequences of reading and writing*. Cambridge University press.

Estudios del discurso e (inter)disciplina

LA REFORMULACIÓN EN EL CHAT

Amalia Carrique

El lenguaje se abre bajo la forma más desordenada del azar: no para decir mejor lo que se dice, sino para someter su forma al segundo azar de una destrucción y con estos trozos dispersos hace surgir la más inaudita de las significaciones.
Michel Foucault

Si tenemos en cuenta lo que afirma Pierre Lévy (1999:14) acerca de que la virtualización no sólo afecta a la información y a la comunicación sino también a los cuerpos, a la economía, a los signos, a la sensibilidad y a la inteligencia, es casi natural que también esté sufriendo grandes transformaciones el uso de la lengua en el ciberespacio. La virtualización sería para este filósofo, la transformación de un modo de ser a otro, que no tiene por qué ser negativo, sino que, por el contrario, tiene que ver con avances en el proceso de construcción de lo humano. Si bien, es prematuro saber si esto será realmente así, al menos estamos seguros de que efectivamente el soporte digital no sólo transporta sentido sino que tiene un sentido en sí mismo que repercute en el modo en que procesamos y construimos los nuevos hipertextos. De hecho, nos enfrentamos a nuevos tipos textuales que pasaron a reemplazar a otros que conocíamos sobre papel y que tienen modos de operar completamente diferentes. Las cartas, por ejemplo, no sólo transmitían sentido en lo escrito en el papel sino que éste, con su textura, olor y color, también lo hacía. Un recorrido por el epistolario amoroso de los siglos pasados son un claro ejemplo de lo que estamos diciendo. Los sobres

no sólo portaban la misiva largamente esperada sino que podían contener otros textos como fotografías, tarjetas, dibujos, etc.

Con la virtualización del e-mail, no sólo desapareció esa parte material atesorable, pues sólo la impresión puede resguardarlo de la nada, sino también todo aquello que caracterizaba el estilo epistolar, como el encanto de la letra, algo personal e intransferible como cuerpo que materializaba el cuerpo ausente. Además, hay otra disposición de lo escrito en el espacio de la pantalla que subvierte las reglas establecidas en una carta canónica, salvo en el ámbito de las leyes o el comercio en donde la contundencia de una carta documento con su molar estructura sólo en soporte papel es admitida.

Todo esto, sin contar con el trayecto que tal objeto hacía, pues en su recorrido, los componentes del espacio-tiempo sufrían una verdadera mutación. El desplazamiento físico que conocía partida, viaje y llegada, con la revolución de las transmisiones instantáneas, se torna en una llegada sin que haya sido necesario partir ni viajar. La comunicación interpersonal digitalizada está preñada de instantaneidad, desaparecen los espacios físicos aglutinados en el *aquí* de la pantalla y en un eterno presente que, paradójicamente, se aloja en la escritura fantasmática y voluble de la pantalla. Para Paul Virilio (1995: 27) el tiempo largo está del lado del intervalo tópico y arquitectónico (lo inmueble) y el tiempo corto, ultra-corto, hasta inexistente, del lado del intervalo teletópico de la red. Vamos a ver cómo la velocidad témporo-espacial del ciberespacio incide de manera determinante en la escritura electrónica.

Nuestro objetivo es averiguar qué pasa con la escritura, mejor dicho con la reescritura o reformulación de los textos digitales, sobre todo, en el caso extremo de interacción personal que es el chat, pues remeda una conversación en presencia. Estamos usando la palabra "conversación", traducción del anglicismo "chat", a un dialogar escribiendo que no es lo mismo que un diálogo escrito. No está fijado en una hoja de papel sino en constante movimiento, en un espacio que tampoco tiene los límites de la página. Al parecer no tiene límites, o son absolutamente virtuales como el propio hipertexto que puede desvanecerse o

cambiar, pues permite la intervención de cualquiera y en cualquier momento, sin cumplir con los rituales de una conversación en presencia. Justamente por eso, propone una lectura/escucha extensiva o discontinua, fragmentaria y sin objetivo, puesto que se autoabastece y autojustifica. Por otra parte, las intervenciones, pese a que están marcadas con horas, minutos y segundos, son más espaciales que temporales; hay lucha por ocupar ese espacio virtual y como el principio de conexividad entre los turnos no se respeta, se producen equívocos, incoherencias y repeticiones. No olvidemos, por otra parte, que el tiempo del chat es tiempo-internet, un tiempo interno, intenso y corporal en la interfaz hombre-máquina, en donde los husos horarios de los escribientes/hablantes quedan abolidos como si el contexto físico y sus condiciones se borraran al momento de la interacción virtual.

Frente a este fenómeno de hablar escribiendo o escribir hablando, tenemos algunas opciones para intentar explicarlo: podemos pensar que la complementariedad propuesta por Josef Vachek ha llegado a un punto tal, que los dos sistemas se han deglutido mutuamente o están presentes al mismo tiempo. De cada uno de ellos quedan algunos rasgos y no hay "traducción" posible entre las normas cuando se está chateando. Tal vez, una inusitada combinación que da por resultado algo totalmente nuevo que afecta de manera más profunda todos los niveles de la lengua. De hecho, los "charla/escribientes" usan nuevos recursos no sólo gráficos para reemplazar el paralenguaje y el contexto con las ya conocidas "caritas". Aunque cueste aceptarlo, no hay grafemas en lugar de los fonemas, sino grafo-fonemas, una curiosa síntesis de ambos que resulta difícil de explicar. Es una forma de *sentir* el grafo-sonido con todo el cuerpo, en una sinestesia de sentidos que neutraliza la superioridad de alguno en particular. Se puede discutir que existe una indudable preeminencia de la visión, pero *en* ella y *con* ella están integrados los otros sentidos, perdiendo en esa simbiosis sus particularidades. En el cuerpo en tensión y expectante (por espectáculo) se percibe que se está conversando mientras se está escribiendo frente a la pantalla. Hay una voz que desde *dentro* de la escritura resuena de tal forma que el hablante/escriba del chat, no puede menos que utilizar términos pertenecientes a campos semánticos de la

oralidad: “no *digas* eso”, “no es necesario que *grites*”, “el *tonito* que estás usando es desagradable”.

En el texto que se va conformando azarosamente, la producción de sentido se desprende de una materia sonoro-escrita absolutamente transparente en cuanto a la materialidad del significante y a su nula perdurabilidad. La transparencia aludida hace que sea mucho más fácil subvertir las reglas de las dos normas aludidas pues no importa cómo se escribe sino afectar las emociones del otro, establecer un contacto, como es común en el chateo entre adolescente, como veremos más adelante.

Volviendo al tema de la velocidad, veamos cómo incide ésta en el uso de grafo-sonidos creados para economizar tiempo y abreviar enunciados completos. Tal es el caso de la letra “k” que pese a tener poca recurrencia en el castellano, se ha convertido en un “comodín” que reemplaza partículas relacionantes como “que”, o sílabas enteras, en palabras compuestas por “c” , ejemplo,” kreta” (por careta), ¿k? (¿qué?), etc.

Todos sabemos que el español necesita de las vocales combinadas con las consonantes para ser legible, pues bien, se da el caso de agrupaciones consonánticas sin vocales aprovechando que en la memoria fonética del hablante/escribiente dichas letras ya tienen adosadas las vocales: “ t v o” por “te veo”; “s” por el pronombre demostrativo “ese”; “v l ta” por “veleta”, “kma” por “cama” y así por delante. Otros recursos con igual objetivo (ahorrar caracteres) es el abundante uso de apócopes característicos de la oralidad como: “por” en vez de “por qué”, “tá” por “está” o “estar”, como así también abreviaturas propias de la escritura, como “etc”, “sr”, o “sra.”. La falta total de signos de acentuación ortográfica y de puntuación tienen la misma explicación. Con el agravante de que la puntuación afecta la sintaxis y, por ello mismo, los intervinientes generan textos confusos difíciles de interpretar por un neófito y altamente ambiguos. Por ejemplo:

Ale dice: “todo bien con pan no te comas ninguna a todo el mundo le pasa mira a mis amigos aca le gustra la pigui a acen a camotear todo el tiempo y bueno en definitiva ella es ella no?” (sic).

Otro fenómeno digno de atención, sería el caso de los juegos de palabras utilizando mayúsculas en lugares donde el sistema no lo permitiría, logrando una mayor riqueza de sentidos. Así es como se logra vencer, de algún modo, la linealidad de la lengua al converger el paradigma en el sintagma, pues se acumulan dos o más enunciados/sentidos en uno solo. Ejemplo:

polilla: “yo t kiero mucho +”
estrella: “equivocadito”
polilla: ” equiBOCAdita”
estrella: “equiBocadito”

En el ejemplo, tomado del fragmento impreso de un “chateo” entre dos adolescentes, está en primer lugar, la expresión “equivocadito” usando un diminutivo que acentúa no sólo el sentido de “equivocación” sino el inicio de un juego amoroso verbal en donde interviene la ironía. Por otra parte, y en la tercera intervención de *polilla*, es evidente que al escribir con mayúscula “BOCA” en medio de la palabra, se está haciendo referencia a un club de fútbol porque se han utilizado los colores azul y amarillo que lo identifican. Asimismo, también está presente el sentido de “boca” como parte de la cara que remite a “beso” y, simultáneamente, al poner una sola B (larga y mayúscula) en la cuarta intervención de *estrella,* se le está diciendo al otro “bocadito”, expresión amorosa que confirma la relación que existe entre los partícipes del diálogo.

Por otra parte, también suelen crearse muchos neologismos fundiendo dos o más palabras en una, en el vano intento de decir lo indecible. Es inevitable pensar que este tipo de estrategias se parece a las utilizadas en la escritura poética, por el libre uso de todos los recursos del sistema en pos de un plus de sentido y de

una mayor efectividad y afectividad. Por ejemplo, hay una canción llamada *Amormexicano* cantado por la Trova Mexicana, que genera juegos similares de palabras, rompiendo la linealidad del sintagma al introducir el paradigma y hace florecer dos o más sentidos en un solo lexema: "amoraré", (amor + haré + moraré), "amoriré" (amor + iré + moriré); "amortajado" (amor + tajado + mortaja); amorirán (amor + irán + morirán); amorarán (amor + harán + morarán); amoratadas (amor + atadas + morado); amordazadas (amor + mordaza + azadas); amordiste (amor + diste + mordisco); "amoradas" (amor + moradas); "amorera" (amor + morera).

Esta afectividad está presente también en el uso exagerado de onomatopeyas, algunas ya existentes en las dos normas, o creadas especialmente en la hiperescritura haciendo una simbiosis de las dos, como la repetición de sílabas, letras o signos de puntuación (de exclamación, pregunta, puntos suspensivos, sobre todo) para expresar gran cantidad de estados emocionales: alegría, duda, hesitación, espera, grito, impaciencia, silencio, etc. Este efecto se logra también con el tamaño de las letras: muy pequeñas, indica que se está hablando en voz baja o en secreto; muy grandes y con mayúsculas, que se está gritando, llamando la atención del otro o enojado.

A propósito del uso de mayúsculas, lo curioso es que se las usa donde no se debe y se las evita donde el sistema así lo requiere, porque ahorran un trabajo extra con el teclado ganando velocidad, sin perturbar la comprensión de lo enunciado. De hecho, no están después de punto, tampoco al iniciar frase, en los sustantivos propios que indican nombres de personas, lugares, marcas, etc. Por eso, habíamos anticipado al comienzo de este trabajo, que el soporte material impone sus propias reglas (y sentidos) que pueden redundar en un enriquecimiento o empobrecimiento de la interacción, según la perspectiva con la que se mire. Creemos que, en todos los casos, es un nuevo modo de interactuar pues la interfaz hombre/máquina marca otra instancia de efectos de sentido que no está solamente en el enunciador y enunciatario, sino en la propia máquina (que también enuncia y construye el contexto) y en la combinación de los tres. La

computadora actúa como un otro, con voz/escritura propia que da como resultado esa neoescritura/neoooralización que es la hiperescritura, cualquiera sea el tipo textual. Por otra parte, el ciberespacio permite la concurrencia de varios textos en el espacio mal llamado "página" pues es común "abrir" varias "ventanas" y leer en barrido muchos textos al mismo tiempo. La lectura "en barrido" es una lectura paragramática, es decir, pasear la vista sobre el texto, como se leen normalmente las imágenes, deteniéndose en algunos puntos de mayor densidad semántica, obviando el orden estipulado por los renglones, es decir, estableciendo una nueva sintaxis no lineal. Y aquí cabe otra aclaración, en los cibertextos el grafofonema es cada vez más imagen (colores, tamaños, movimientos) de ahí la necesidad de una lectura de esas características.

En trabajos realizados con anterioridad, nos preocupamos por el proceso de producción de la escritura oralizada en el chat. Para ello, tuvimos en cuenta la investigación de Blanche-Benveniste (1998:108) que trabajó con análisis sintácticos en producciones orales. Creó para ello un sistema de representación gráfica, las llamadas "*grillas*", en las que podían visualizarse las disposiciones horizontales (sintagmáticas) y verticales (paradigmáticas) que se presentaban simultáneamente en los discursos orales, sin usar los signos de puntuación específicos de la escritura. Es necesario aclarar que, el paso previo a la construcción de las grillas, era la transcripción del material grabado. En el análisis de la escritura oralizada de Internet, específicamente en los chats, lo que se pone de manifiesto es la escenificación inmediata y directa de dicha génesis, sin necesidad de transcripción. En el hipertexto el intra-enunciado es al mismo tiempo inter-enunciado. Lo dicho (enunciado) y el cómo se lo dice (enunciación) no pueden separarse. Lo antes considerado espurio y descartable en la escritura, aparece en la pantalla: las enmiendas, titubeos, retrocesos, comentarios, mezcla de lengua y metalengua, transcurre sin problemas. Así como lo ha demostrado Blanche-Benveniste, en ese aparente caos, existen ciertas recurrencias, ritmos marcados por simetrías de los sintagmas, simetrías inversas, figuras de estilo no conscientes, dislocación entre el léxico y la construcción sintáctica, series de

elementos que ocupan el mismo lugar como las enumeraciones y que producen los titubeos y repeticiones.

Las unidades de análisis propias de la oralidad, según Blanche-Benveniste, serían las *configuraciones discursivas* y no la oración, unidad específica de la lengua escrita. En el chat es claramente visible, no hay oraciones demarcadas con un principio y un final, sino un devenir cuyo corte puede ocurrir en cualquier momento y de cualquier manera. Ese devenir que se plasma en la pantalla, pone en evidencia, primero, las elecciones del hablante en el cruce de sintagma y paradigma y segundo, cómo el lenguaje escapa al control del sujeto dejando al descubierto las irrupciones del inconsciente.

Hay reflexión sobre la lengua en esa oralidad escrita, porque allí se dice el sujeto y de algún modo tiene conciencia de eso. Sobre todo en la franja etaria que va de los 45 a los 60 años, en que todavía se aferran a la idea de corrección pues perdura la idea de jerarquía de lo escrito. Pese a la espontaneidad de la conversación, para ellos es sobre todo escritura.

Y aquí se produce un fenómeno muy interesante en el cruce de imágenes entre enunciadores y enunciatarios virtuales. La virtualidad de los cuerpos obliga a que tengan que apoyarse en algo material para imaginar al interlocutor y adecuar sus enunciados. En la conversación en presencia están la voz y todo el cuerpo que hablan, de allí parten las imágenes que uno y otro componen, como así también lo hacen con el referente. Pero en el caso del chat no funciona así porque es a partir de la escritura oralizada que dichas imágenes se constituyen. Paradójicamente, en el soporte débil y cambiante de la voz escrita es donde cada uno edifica su subjetividad y la del otro. Justamente por eso, el proceso de reformulación es para ellos tan necesario.

Antes, debo aclarar que los ciberhablantes muy jóvenes no tienen esta preocupación metalingüística. No reformulan nunca. Al parecer, el soporte es para ellos tan transparente y tan oral, que no pueden verlo y lo único que hacen es vehicular el placer del contacto en la interfaz máquina. Debido a eso, los fenómenos más radicales de deconstrucción de las dos normas, como hemos

visto, se dan en la franja de los 13 a los 30 años. Son ellos los que están prefigurando un "usuariolecto" en el que todos participan agregando elementos nuevos que luego, como suele ocurrir, se expandirán y sistematizarán.

Retomando el problema de la reformulación, a los internautas mayores les preocupa el cómo escriben porque experimentan que en ese cuerpo-escritura en el que se encarnan, se habla para otro que sólo está en-carnado en sus palabras. En las suyas y en las del otro. Es decir, el único modo de presentarse, de ser presencia, es la escritura. Si bien es cierto, que en la ciberescritura hay una pérdida de identidad, de roles y de sexos, el "estilo" que perdura, pese a la fragmentación, deja marcas semióticas (riqueza de vocabulario, información general, cultura, errores de ortografía o de sintaxis, etc.) que hacen presuponer cómo es el interlocutor y si me conviene seguir hablando-escribiendo con él. Naturalmente, cuando no se lo conoce.

Partiendo de esta base, ¿qué entendemos por fragmentación del enunciado?: en el chat jamás se termina lo que llamamos "frase" de un solo tirón. Lo más frecuente es ir cortando en jirones y por cualquier parte, lo que se está enunciando, porque estamos ante una enunciación /enunciación. Jamás conforma un enunciado tal como lo conocemos. El quiebre sintáctico está provocado por la velocidad de tipeo, para evitar ser interrumpido y perder el turno, dado los numerosos participantes en la interacción. En los más jóvenes, este fenómeno no es muy común porque sus enunciados son telegráficos, conformados la mayoría de las veces por una sola palabra abreviada o apocopada, fenómeno exacerbado en los mensajes de los teléfonos celulares que están adquiriendo tal importancia en la interacción actual, que muchos estudiosos están afirmando que, con el tiempo, lograrán contener en sí todas las operaciones que se realizan por Internet. Con la ventaja de su mínimo tamaño y fácil transporte.

Por otra parte, la preocupación por no equivocarse y ser mal interpretado, exige de la reformulación, usando procedimientos reformulativos y no reformulativos, tanto sobre la propia producción como sobre la del interlocutor. Hay abundantes correcciones invalidando lo ya dicho, mediante repeticiones o

superponiendo elementos que ocupan la misma posición "sintáctica" con un implícito "es decir" que jamás se dice; corrigiendo palabras porque se descubre que hay un error ortográfico, o de tipeo que pueden ser malinterpretadas. Abundan los paréntesis aclaratorios, las ampliaciones o los comentarios, que tienen que ver con actitud del enunciador frente a lo ya enunciado. Las pausas están marcadas por signos de puntuación, generalmente puntos suspensivos o un retardo en la respuesta que, a veces, es anunciada: "esperame, que ya vuelvo". Todo esto acompañado por elementos verbales o no verbales que remedan la risa, el asombro, el hastío que introduce la impronta pasional de toda interacción.

Lo interesante es que esta actividad metadiscursiva que se suponía exclusiva de la norma escrita, se manifiesta también en este fenómeno complicado del chat, pese a su velocidad y a su progresivo desvanecimiento hacia arriba de la pantalla.

Esta fragmentación que aparece en las "grillas" que se van formando, rompe con la cohesión y coherencia, pero eso no importa mucho porque, de todas maneras, la comunicación llega, es decir, se cuenta con una marcada aceptabilidad, tolerancia y deseo de colaborar durante la interacción electrónica.

Sería interesante trabajar en profundidad este fenómeno de la reformulación en la ciberescritura, comprobando si hay diferencias con las manifestaciones puramente orales, teniendo en cuenta la propuesta de que es un híbrido totalmente diferente, o no es más que una neo-oralización con las mismas cualidades, que pretende "acercar" más a los hombres a través de la interfaz maquínica.

Bibliografía

BLANCHE, BENVENISTE, Claire (1998) *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura.* Barcelona: Gedisa.

VIRILIO, Paúl (1997) *La velocidad de liberación.* Buenos Aires: Manantial.

LUGARES COMUNES/ NADA EN COMÚN:
LOS LUGARES COMUNES Y LA ORALIDAD

Miguel Costilla

Introducción

Los enunciados, decía Bajtin, reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas de la praxis humana, tanto en su contenido, en su estilo verbal como en su estructuración. En ese sentido, si bien cada enunciado es individual, también es cierto que cada esfera de uso de la lengua elabora sus tipos estables de enunciados. A esos tipos estables Bajtin los llamaba géneros discursivos.

Ahora bien, lo que sigue en esta comunicación es una propuesta acerca de cómo puede entenderse esta estructuración genérica de los enunciados en relación con una esfera práctica en particular: la de la producción de la relación de los agentes sociales con el lugar habitado.

Unas precisiones acerca del contexto al que me referiré son importantes antes de seguir.

El lugar habitado que tomo por objeto de esta investigación es el municipio de Vaqueros, cuyos habitantes forman parte en este momento de un clivaje[4] social y territorial que, simplificado al máximo, podemos categorizar como una división entre «vaquereños de raigambre» y «vaquereños por decisión». Los miembros de ambos conjuntos (obviamente se trata de una tipificación a los efectos del análisis) son vecinos en una localidad en la que el contacto directo, cara a cara, es aún una

[4] En ciencias políticas, primero, y luego en sociología la noción de clivaje, en el sentido de fisura generativa, ha sido tomada para indicar las líneas de fractura social (por ejemplo, ciudad y campo) que pueden dar lugar a posiciones políticas diferenciadas y opuestas (Seymour Martin Lipset y Stein Rokkan, 1967; Bartolini y Mair, 1990.

forma importante de construcción de relaciones sociales (aunque tienda a fragilizarse).

Decía que la esfera práctica a la que me referiré, es la de la producción de identidades en relación con el lugar habitado. Básicamente los agentes en contextos de entrevistas describen reflexivamente prácticas que giran alrededor del lugar habitado: no meramente al espacio, sino a una experiencia relatada que transforma el espacio en un "lugar". Se entiende que considero "lugar" a la unidad compleja entre espacio y sentido. Sentido en las dos acepciones del término, y esto es lo que me interesa puntualizar, como intencionalidad, como dirección vital, pero también como organización regular de enunciados que adquiere su lógica en el contexto de relaciones sociales.

Esta organización de enunciados debe mucho al hecho de que la situación de entrevista solicitaba de parte de los agentes un relato biográfico y, en ese sentido, los habitantes de Vaqueros relataban experiencias históricas unidas a la ocupación del lugar y a las expectativas respecto del futuro en el lugar. Entre el pasado referido y el futuro esperado o temido los agentes construyen esforzadamente la unidad de su biografía, la continuidad narrativa de un personaje a lo largo del tiempo relatado. Pero esa unidad biográfica es específica, porque se basa en esferas prácticas, en experiencias sociales clasificadas y jerarquizadas como socialmente relevantes. Este último punto de la organización de los enunciados es el que me interesa tratar aquí: ciertas organizaciones temáticas en los relatos biográficos de los agentes aparecen como regulares al interior de cada conjunto de habitantes, a la vez que trazan un contraste con el otro conjunto. Estas organizaciones temáticas plantean, al analista las preguntas acerca de cómo describirlas y de cómo dar cuenta de su aparición y de su recurrencia.

En otros términos me referiré aquí a los «lugares comunes» de relatos que hacen referencia a un «lugar habitado en común», por personas que ocupan posiciones distantes en el espacio social, es decir, personas que tienen «poco en común».

Unas últimas precisiones contextuales tienen que ver con la idea de un geógrafo llamado David Harvey (1998), quién ha sostenido que no se pueden asignar significados al tiempo ni al espacio con independencia de las prácticas y procesos materiales que producen y reproducen la vida social. Así pues estas construcciones sobre el espacio/ tiempo sólo pueden ser entendidas en el marco más amplio de la producción y reproducción social de la localidad. A continuación detallo, si bien de manera harto esquemática, algunos aspectos de esos procesos que pueden ayudar a entender la construcción discursiva de Vaqueros como lugar.

El municipio, a partir de mediados del siglo XX, era una localidad agrícola, dedicada sobre todo al cultivo del tabaco y en menor medida al de legumbres, frutales y flores. Las pautas de organización de la mano de obra —régimen de aparcería y trabajo migrante— ligaron el trabajo con el espacio doméstico (incluso las familias de viejos pobladores se formaron, en muchos casos, durante la cosecha momento en el que convergían la trayectoria migrante de los futuros cónyuges). Por lo mismo, las relaciones entre los trabajadores, los capataces y los dueños o administradores de las fincas, se organizaron a través de códigos sociales de tipo patrón-cliente. Todo ello no significaba en lo absoluto que los habitantes de Vaqueros se encontrasen aislados de la sociedad más amplia o incluso que regularmente no recurriesen, frente a algunos conflictos a instancias judiciales, las que a primera vista pueden parecer incompatibles con la pauta relacional aludida, toda vez, al menos que se las identifique con una dicotomía entre tradición y modernidad.

En ese sentido, y no obstante la inclusión de las fincas en un mercado regional o incluso nacional, el capitalismo agrario no «pulverizó» las relaciones sociales operadas por los propios agentes, y el trabajo se mantuvo funcionando dentro de una lógica del lugar propio: con hogares campesinos localizados dentro de la finca, vinculados a los capataces por relaciones de parentesco ritual, etc.

La pulverización del lugar recién comenzó a ocurrir en tiempos recientes, por la caída de la producción agrícola, el agotamiento de la tierra y finalmente el loteo de las propiedades y su transformación en viviendas, aprovechando las ventajas

de un clima agradable, una localización cercana a la ciudad y, lo que es también importante, a la Universidad Nacional. En ese sentido, los «vaquereños de raigambre» se encontraron con reestructuraciones importantes del lugar: del espacio doméstico, del espacio de trabajo y del contexto inmediato de la localidad.

Los nuevos pobladores se formaron por varios conjuntos, cuyas posiciones ocupadas en el espacio social fueron elevándose a medida que se incrementaba el precio de los terrenos. De manera importante, por las razones que luego veremos, parte de este conjunto de nuevos pobladores estaba vinculado a la universidad, sobre todo profesores y alumnos.

“Vaquereños por decisión” o la comunidad de los individuos.

El siguiente es un fragmento de una entrevista a A. y R., profesores universitarios, una pareja entre los que hemos llamado «vaquereños por decisión»:

> A: Digamos cuando, cuando obviamente se empezó a configurar un proyecto de vida conjunto, hubo que empezar a pensar dónde. Y la verdad que a los dos nos atraía un lugar estilo Vaqueros, es decir amplio, con mucho verde, fuera de lo que es la ciudad. La opción de Vaqueros fue porque combinaba un par de condiciones o requisitos que eran: un costo no tan elevado como puede ser San Lorenzo o Lesser y cierta proximidad en cuanto a la distancia y al acceso. Proximidad sobre todo teniendo en cuenta que parte, gran parte de nuestra actividad se concentraba en la universidad (R. tiene más carga horaria que yo en la universidad) entonces, se empezó a buscar (…) Por otro lado te confieso que, si había algo que no gustaba de Vaqueros era que también ya se había instalado la idea de que Vaqueros era casi un barrio universitario, sobre todo la parte de abajo de Vaqueros, próxima al puente. Pero bueno, este lugar, de alguna manera te despegaba (risas), digamos que reunía todos las características.

Lo anterior es un ejemplo de cómo el primer conjunto de entrevistados construye su relación con el lugar: el habitar el lugar es resultado de ideas, planes o proyectos. No sorprende pues que les llame «vaquereños por decisión». Y aquí la idea de proyecto se refiere a algo más amplio que la sola intencionalidad. El lugar habitado forma parte de una planificación de la vida donde algunas características del espacio son seleccionadas: "un lugar estilo Vaqueros, amplio, con mucho verde, fuera de la ciudad".

El análisis de la noción de «proyecto» debe ser enmarcado en propuestas de autores tales como A. Giddens, en tanto vinculado con un estilo de vida, es decir, "un conjunto de prácticas más o menos integrado que un individuo adopta no sólo porque satisfacen necesidades utilitarias, sino porque dan forma material a una crónica concreta de la identidad del yo. La expresión «estilo de vida» (…) implica una pluralidad de posibles opciones y más que ser transmitido es adoptado. Los estilos de vida son prácticas hechas rutina: las rutinas presentes en los hábitos del vestir, el comer, los modos de actuar y los medios privilegiados para encontrarse con los demás; pero las rutinas que se practican están reflejamente abiertas al cambio en función de la naturaleza móvil de la identidad del yo" (Giddens, 1998: 106).

En el fundamento de estos proyectos hay un distanciamiento de las condiciones de vida de la «moderna» sociedad salteña (o incluso, en un caso, de la sociedad porteña). Sean las presiones de la vida acelerada, o las características negativas de la sociabilidad (violencia, desconsideración, ruido), vivir en Vaqueros significa colocarse más allá de la vida urbana:

> …yo trabajaba en una empresa privada que era una presión terrible, yo trabajaba con gente de Buenos Aires, entonces yo antes de ir a la empresa venía y me paraba en el medio del terreno, respiraba, sentía la tranquilidad, la paz y bueno me iba, y así surgió y después

> bueno empecé, como te digo, la idea era una casa de fin de semana… (Pequeña empresaria)

> …nos busquemos un lugar tranquilo en donde haya paz, que se viva otro clima, sin ruidos, sin bomba de estruendo, si es carnaval, están con las bombuchas, qué más, con las pelotas, ¡ay Dios mío!, ya no se podía vivir, mi esposo ya tenía malas relaciones con los vecinos, con los hijos de los vecinos, directamente ya se alteraba mucho. (Docente)

Ese distanciamiento de los ritmos de la vida en Salta Capital cristaliza en un cambio de ritmo, de *tempo* en las actividades cotidianas; en otros términos, el tiempo de las actividades se modifica

> R: “que sean las 9 de la noche, 8 y media y ya esté silencioso, tranquilo, de hecho ha modificado muchísimo nuestras actividades digamos, empiezan con el sol y terminan con el sol, es decir, nosotros arrancamos a la mañana cuando amanece, nos levantamos muy temprano y nos acostamos muy (énfasis) temprano...

En ese sentido uno de los entrevistados nos detalla la rutina diaria; a las 7:30 AM, se levantan, desayunan, ven los perros, hacen las tareas del hogar, riegan las plantas. Almuerzan en familia, toman mate. Hay un énfasis, dado por la repetición y compartido por otros entrevistados, en las tareas del jardín, en el cuidado de los animales, etc. La entrevistada aclara: *Todo es una ceremonia, todo en familia*.

La organización de enunciados de estos relatos biográficos dota a las actividades cotidianas, de un exceso expresivo: las transforma en ceremonia o ritual en el marco de la construcción de un distanciamiento con la sociedad salteña. Esta construcción de una organización retórica que opera un distanciamiento de las condiciones y condicionamientos de la vida moderna,

coloca los relatos de los «nuevos pobladores» en estrecha proximidad con las observaciones de Turner (1974) y de Turner y Turner (1978) acerca del rito como espacio productor de una *communitas*, espacio simbólico en el que las reglas sociales, las jerarquías y los condicionamientos, en este caso inmanentes a la experiencia «moderna», son anulados; en el que se crean simetrías, homogeneidades, participaciones emocionales que contrastan con la experiencia de la «societas».

La organización para producir esa comunitas, esa convivencia emocional con el espacio devenido en lugar, se desarrolla como una poética de la naturaleza, a veces de la soledad y el aislamiento, en el que la experiencia natural comporta tonalidades religiosas tales como el desarrollo espiritual, el abandono del materialismo del dinero, etc. o tonalidades éticas tales como el crecimiento personal, la armonía, el equilibrio, etc. Suerte de *unio mística* entre la naturaleza y los agentes, experiencias difíciles de explicitar, desencadenadas por el hecho de situarse en un espacio que no está organizado en términos de los tiempos acelerados modernos.

Es de notar la intensidad de la comprensión del tiempo en el lugar a través de esa producción reflexiva de una communitas. El cambio en la forma de vivir, en las pautas de consumo, en los ritmos cotidianos construido reflexivamente como una transformación espiritual, como un cambio de la forma de ser y no sólo en las actividades, lleva a que los agentes se «retiren» —“vivimos como en un retiro, te diría yo”, dice uno de los entrevistados— en su espacio propio sin querer salir de él.

Utopía o heterotopía, si se prefiere, de construir la vida «fuera» o por lo menos tomando distancia de la sociedad. De acuerdo con ello, se podría seguir a Turner y considerar que el traslado a Vaqueros, dentro de estos estilos de vida reflexivos a los que hacíamos referencia, es un proceso «liminar», en la medida en que los agentes se colocan «fuera» o «a distancia» de los aspectos institucionales urbanos para evaluarlos. También conforman una communitas reflexiva en el

sentido en que los agentes se esfuerzan por construir en su relato lazos no completamente racionales, vivientes, existenciales.

Sin embargo, una característica importante del rito, según Turner, se encuentra sistemáticamente ausente de estos relatos: no parecen ser anti-estructurales en el sentido de igualitarios y no jerárquicos. La distancia, diferencia, jerarquía social aparecerá sobre todo en la construcción que estos vaquereños por decisión hacen del vaquereño de raigambre.

En referencia a este problema, es decir, a las construcciones del otro en el lugar, los vaquereños por decisión indican lo siguiente acerca de los vaquereños de raigambre:

> …yo quería integrarme al pueblo, pero no te deja la gente, porque te mira /yo después me enteraba/, te miran como eh, digamos, la gente del pueblo pueblo, ¿me entendés? El baqueano de acá, te miran de lejos, te miran de costado, te identifican como que tenés plata, que sos la millonaria, que no... que ellos nunca van a estar a la altura tuya, y …pero esa es la idiosincrasia, la falta de cultura que hay. Claro, de campo-campo… (Pequeña empresaria)

> Bueno, el lugar, no nos traten mal o qué se yo, pero no hay integración, por más que uno la busque, sabes cómo nos juntamos, más bien los que no somos de aquí, por ahí alguno de ellos se integra
>
> P: Por qué cree que no hay integración:
>
> Esposa: Porque ellos son cerrados, no te permiten así, y eso que yo soy tan humilde, que me voy con las zapatillas rotas (…)
>
> P: Pero usted no tiene la percepción de que ellos crean que usted está invadiendo su territorio:
>
> Esposa: Y sí, ellos son muy respetuosos, de sus tradiciones, por ejemplo se prestan los caballos, se van al monte, y bueno muy religiosos, bueno no sé si religiosos, pero por ejemplo ahora se han ido

al nevado de Castilla, a traer una Virgencita. Es todo la gente, los vaquerenses, no invitan, (…) yo he escuchado decir a una Señora frente a la Municipalidad, que no quieren dar mucha bolilla a los que vienen de afuera, porque vienen a romper las tradiciones. (Docente)

Así pues, es de notar en estos fragmentos las caracterizaciones de los «vaquereños de raigambre»: baqueano, gente del campo-campo, respetuosos de sus tradiciones. Sin embargo, es más llamativa la insistencia en la falta de integración y el recurso explicativo de desplazar su explicación a las categorías aún más inexplicables de las propiedades de la alteridad: «no nos dejan integrarnos porque son cerrados, porque son muy respetuosos de sus propias tradiciones, por la falta de cultura», etc. De este modo la explicación de la falta de integración, es «resuelta» a través de las propiedades de la alteridad: no podemos integrarnos con el otro porque es un Otro. Me atrevo a sugerir, aunque no sabría cómo demostrarlo, que el otro tiene siempre la característica incómoda —por razones sobre las que luego volveremos cuando hablemos de los vaquereños de raigambre— de representar un riesgo —en el sentido del riesgo de significado de Marshall Sahlins (1988)— para la construcción de la communitas precisamente por su negativa a formar parte de esa suerte de *unio mística* reflexiva con el lugar que conforma un aspecto importante del proyecto de los «nuevos» pobladores. Si la communitas sugiere la unión íntima con el lugar, los viejos pobladores conforman aquel elemento con el que la unión es imposible.

Vaquerenses de raigambre o la comunidad de las obligaciones

¿Qué es un vaquereño de raigambre? La caracterización de viejos pobladores puede ser imprecisa, al menos porque se refiere a un tiempo lineal, a una suerte de edad mínima o de tiempo mínimo a partir del cual los vaquerenses pueden sentirse tales. Veamos el siguiente fragmento obtenido de una reunión de «viejos pobladores» organizada por la municipalidad.

E: Bueno, a ver, ¿Quién va a ser [el que comience...]?

H: Que empiece alguna y me haga recordar.

H: Yo le daría primero por antigüedad y por señora, y por respeto, a Doña Agripina. ¿Sabe por qué? Por dos cosas: porque Doña Agripina viene de, del padre vaquerense y ella es vaquereña de raíz.

M1: Abuelo.

H: Es abuelo, abuelo vaquerense (…) O sea que tiene las raíces clavadas en lo más profundo de, del sentimiento vaquerense.

El fragmento anterior creo que indica un aspecto importante: el tiempo «vivido» en la localidad produce raíces; pero estas raíces no se hunden en el suelo, en el territorio, sino en el sentimiento. Dos aspectos me parecen importantes a los efectos de valorar esta construcción de la identidad a través de las «raíces sentimentales». En primer término, lo que decíamos anteriormente acerca del origen de los vaquerenses, muchos de ellos hijos de trabajadores migrantes. En segundo término, que el acceso a la tierra y la construcción de la vivienda son sucesos recientes para la mayor parte de los vaquereños de raigambre. La aparcería y el arrendamiento no fijaban necesariamente un lugar como propio. Antes bien, las entrevistas abundan en detalles de traslados frecuentes dentro de la localidad o entre localidades vecinas. En ese sentido, el suelo, el lugar propio bien puede ser relativo y, por lo tanto, inestable para hablar de raíces. El suelo firme en el que se hunden las raíces tendrá que ver con la incorporación de sentimientos similares por efecto de haber residido en la localidad mucho o poco tiempo.

Por supuesto, la construcción que hagan los vaquerenses de su identidad —y, por lo tanto el sentimiento en el que hunden sus raíces— será diferente de las de los «vaquereños por decisión». Estos últimos se ven compelidos a la asignación de sentido a un lugar. Y en la articulación de ese sentido construyen una communitas con el lugar. Los vaquerenses de raigambre referirán la unidad

de sus biografías al conjunto de significados compartidos y, por lo tanto también construirán una comunidad, sólo que esa comunidad no puede ser resultado de un proyecto, estilo de vida, etc. Y ello porque ese sentido no es electivo, no precisa ser buscado o trabajosamente construido. Los vaquerenses de raigambre son arrojados a ese sentido, o en otros términos el sentido de la comunidad dependerá de prácticas básicas compartidas (Lash, 1997). Pero también es necesario tener en cuenta que la comunidad así articulada es una comunidad «de la que se habla» (Bauman, 2003), es decir, una comunidad historizada, puesta en riego por la presencia de extraños. Y no está de más recordar aquí lo que indicaba Simmel acerca del extraño: «el extraño es quien fuerza a tomar una posición». De acuerdo con ello, el relato de los vaquereños de raigambre selecciona sus enunciados para articular la presencia de los nuevos pobladores junto con las transformaciones del lugar. En ese sentido, será una descripción de las zonas de experiencia social que han sido afectadas por la pulverización del lugar —proceso del que los nuevos pobladores son sólo la parte más visible— y que, por eso mismo, han adquirido visibilidad o se han vuelto problemáticas.

A ello hay que agregar un aspecto metodológico: las disposiciones a construir un relato de la propia vida que están supuestas en las técnicas de entrevistas, historia de vida, historia oral, etc. están desigualmente distribuidas en el espacio social. O mejor dicho, son parte del mismo esfuerzo reflexivo de dar a la biografía una coherencia, una dirección, una continuidad. Suponen pues un tipo de relación entre el agente, sus prácticas y la articulación de las prácticas con contextos más amplios, que forman parte del propio problema de investigación en un contexto como el presente. Así las cosas, lo que podemos decir aquí es, con mucho, más preliminar e impreciso que el análisis precedente.

Como hemos dicho, entonces, en las entrevistas los vaquerenses de raigambre se refieren a una serie de espacios que cumplen una doble condición, son ámbitos que generan el sentimiento vaquerense —volveremos en un momento sobre una interpretación posible de ello— y, puesto que son ámbitos

tematizados discursivamente, están puestos en riesgo por las transformaciones locales.

El más importante de estos ámbitos, en las entrevistas, es probablemente el espacio del trabajo rural. Del espacio de trabajo se explicita en las entrevistas el ingreso temprano a la actividad (ya preparado por las tareas domésticas), las taxonomías de las actividades (las actividades implicadas en cada cultivo y los diferentes cultivos, el calendario de las actividades agrícolas), se valoriza el ingreso al trabajo en función del dinero obtenido (la «platita» en las entrevistas), se lo incluye dentro de los ciclos anuales (por ejemplo, escuela/ trabajo). Un aspecto relevante del espacio de trabajo es el haber sido un espacio de sociabilidad importante. En efecto, la época de la cosecha era a la vez el momento de mayor demanda de mano de obra y la oportunidad para entablar relaciones de pareja; así los padres de algunos de los entrevistados, e incluso ellos mismos y sus parejas, se conocieron en ese momento. En esa importancia relacional del trabajo agrícola también hay que tener en cuenta el vínculo con el patrón: puerta de acceso, en algunos casos, para la obtención de una vivienda propia.

De acuerdo con lo que hemos dicho, este espacio es discursivamente tematizado, en tanto se encuentra en riesgo y en ese sentido los entrevistados se refieren a él en tiempo pasado, axiologizándolo con nostalgia, marcando un contraste entre la incertidumbre presente y la seguridad del tiempo pasado, dando cuenta de las transformaciones en el flujo del tiempo y en el lugar.

Creo, aunque sólo puedo sugerirlo e indicar algunas de las implicancias en caso de que se acepte la sugerencia, que las referencias a «se trabajaba desde chico», la animalización en el trabajo «[trabajábamos] casi en cuatro patas», la adjetivación de las tareas como «duras», la relación con el clima como «castigo», etc., muestran una organización retórica específica de la construcción identitaria de los vaquereneses de raigambre.

Ninguno de los elementos anteriores es rechazado sino que es integrado en reivindicaciones sobre el lugar, claramente explicitadas en casos como el que

sigue, correspondiente a una vaquerense de raigambre que tuvo que mudarse a uno de los asentamientos vecinos.

> …si algo me dijeron, la enfermera Dorita me dijo, que es porque mucha gente dice que los del asentamiento se llevan todo y no queda nada para los de Vaqueros, pero yo también soy de Vaqueros y muchos de aquí somos de Vaqueros, ve, nacidos allá, más vaquerenses que muchos que hablan.

De esta forma las experiencias de esfuerzo y sufrimiento vividas en Vaqueros, parecen fundamentar tomas de posición acerca de las transformaciones locales que sufre el municipio. Tomas de posición que se traducen en tomas de posición políticas (por ejemplo el rechazo al actual intendente) y en prácticas colectivas o domésticas (la utilización de los servicios comunales de salud o de educación, o el clientelismo político con figuras de Vaqueros).

Entre ambos puntos, entre el esfuerzo, el sufrimiento y las políticas sobre el lugar, Vaqueros es construido como una comunidad.

Por supuesto, respecto de la importancia del sufrimiento se podría hacer una objeción «naturalista» y decir que esa efectivamente fue la vida de nuestros entrevistados, pero aquí no nos encontramos con la «vida» sino con el modo de relatarla, con una organización en la que se seleccionan no sólo recuerdos sino significados orientados pragmáticamente en una situación pública como es la de la entrevista.

Esta organización de los enunciados que gira en gran medida sobre el sufrimiento, recuerda la noción antropológica de sacrificio. Para la antropología el sacrificio es un tipo de comportamiento ritual en la que un objeto es consagrado destruyéndolo o consumiéndolo. A través de ese consumo/ destrucción el objeto no es meramente gastado sino que produce una relación con una divinidad o más

ampliamente, como ha indicado Miller (1999), construye una trascendencia, una expansión simbólica del espacio-tiempo.

De acuerdo con ello, los relatos en las situaciones de entrevistas conforman al vaquerense de raigambre como aquel que llevó una vida sacrificada. En esos actos, experiencias, acontecimientos de sacrificio, el sufrimiento (e incluso la violencia) opera confiriendo a las rutinas y a las situaciones extraordinarias un exceso de sentido, a través del cual la vida sale de sí misma y adquiere trascendencia, relevancia. Una paráfrasis adecuada de ello sería «me he sacrificado por…» y ese «por» lleva el proyecto de trascendencia, de una expansión simbólica del tiempo en tanto está orientado siempre hacia el futuro.

Pero a la vez, y en seguida volveremos sobre ello, ese exceso de sentido se desarrolla en el marco de un conjunto de relaciones sociales cara a cara que son inseparables del espacio social en el que estos agentes han vivido y que conforman para ellos el lugar en el que han habitado. De acuerdo con ello, aquel exceso de sentido está convencionalizado y transferido al espacio social, a Vaqueros como conjunto de relaciones sociales vividas por los agentes. La expansión simbólica del tiempo deviene en expansión simbólica del lugar: «me he sacrificado por Vaqueros». Se entiende, entonces, que el sufrimiento personal pueda ser fundamento de reivindicaciones sobre el lugar, en tanto adquiere sus propiedades del hecho de que nunca es un sentimiento meramente individual sino relacional y localizado (en el trabajo rural, en la vida familiar, en la escuela, en la relación con el patrón, etc. dentro de Vaqueros).

La reivindicación del lugar propio amenazado por un conjunto de transformaciones sociales (el desempleo, el cambio en las condiciones territoriales, etc.) coloca a estos agentes en la necesidad construir una trascendencia de su propia experiencia, de su propia vida para denegar simbólicamente la incertidumbre aneja a la transformación socio-espacial y transformarla en apropiación, por lo menos simbólica. La vida sacrificada dota de trascendencia a la propia vida y, puesto que se refiere a un conjunto de relaciones sociales, la vincula con una entidad simbólica, creada en la misma transacción.

Vaqueros se expande simbólicamente en el tiempo asegurando la continuidad de la propia experiencia, de la propia vida y el legado a las generaciones sucesivas.

Esta construcción de los vaquerenses de raigambre, con su énfasis en el sufrimiento y en el respeto, toma distancia de algunas de las formas clásicas de pensar la comunidad. Frente a la amenaza de las transformaciones sociales, no es la solidaridad lo que parece más importante en la construcción identitaria. Antes bien, esta manera de construir a Vaqueros y colocarse en su construcción parece consistente con algunas propuestas de la filosofía política italiana. En efecto, Roberto Esposito en su análisis etimológico de la comunidad ha propuesto un conjunto de nociones que me parece pertinente para remarcar algunas características de la construcción identitaria de los vaquerenses de raigambre. Este autor ha indicado que el *munus* formante de la *communitas* en la tradición clásica es

> el don que se da porque se debe dar y no se puede no dar (…) No implica de ningún modo la estabilidad de una posesión —y mucho menos la estabilidad adquisitiva de una ganancia—, sino pérdida, sustracción y cesión: es una prenda o un tributo que se paga obligatoriamente. El *munus* es la obligación que se ha contraído con el otro y requiere una adecuada desobligación. La gratitud que exige nueva donación. *Munis*, en este sentido (…) es quien manifiesta su propia gracia (…) dando algo que no puede conservar para sí. Y de lo cual, por lo tanto, no es por entero dueño (2003: 28).

En ese sentido, la comunidad no se construye tanto por la solidaridad ni tan siquiera por los significados compartidos, sino porque unos y otros se encuentran en el marco de obligaciones «sufridas» por los actores sociales, en el marco de relaciones sociales.

A modo de conclusión: el lugar del sacrificio

Creo que es importante, a modo de conclusión, explicitar algunos aspectos que orientaron la utilización de la metáfora del ritual para la descripción y análisis de las organizaciones de enunciados en las entrevistas a los habitantes del municipio.

El primer punto importante fue evitar el puro instrumentalismo de la persuasión: si bien estas entrevistas están orientadas pragmáticamente no sólo por la situación comunicativa sino también por la reivindicación de derechos sobre el lugar, también operan en un marco convencional específico, del cual extraen parte de su eficacia. Y ese marco tiene que ver con al menos dos aspectos: con formas duraderas, culturalmente particulares de sentir, percibir, evaluar, es decir, con modos de subjetivación. Precisamente la noción antropológica de ritual ha tomado como aspecto importante la manera en que las sociedades establecen, para citar a C. Geertz "vigorosos, penetrantes y duraderos estados anímicos y motivacionales en los hombres" (1987: 92).

Pero a la vez, la antropología ha intentado tomar nota de la eficacia social de estas formas de subjetivación en la producción y reproducción de relaciones sociales. El énfasis que he colocado en la noción de comunidad y en los modos específicos de construcción de esa comunidad es un intento de mostrar esa eficacia en la organización de los enunciados.

Pero, además, las relaciones sociales se producen en el marco de conflictos (las exigencias contradictorias de los sistemas de parentesco, los grupos de edad, las clases sociales o los sexos), y el ritual, más específicamente, su organización simbólica, permite su resolución a través de la producción regular de un ordenamiento simbólico del mundo social. Esto significa que la metáfora del ritual ha estado orientada también a describir el modo en que se expresaban las relaciones conflictivas entre grupos sociales.

Es en este punto que las formas rituales (comunitas de un lado, sacrificio del otro) permiten mostrar un aspecto interesante en la forma en que las

organizaciones de enunciados se estructuran socialmente. Frente al lugar, como objeto común de un discurso, cada conjunto muestra las posiciones y el futuro de esas posiciones (su éxito o su fracaso) en la construcción de un espacio vivido. Y esa expresión es el resultado de una dirección simbólica en la que la racionalidad de la fuerza o de la debilidad es inconfesable para los propios agentes.

Bibliografía

Bartolini, Stefano y M. Peter (1990) *Identity, competition, and electoral availability. The stabilisation of European electorates 1885-1985*. Cambridge University Press. Cambridge.

Bauman, Zygmunt (2003) *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil.* Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

Certeau, Michel de (1993) *La fábula mística. Siglos XVI y XVII*. Universidad Iberoamericana. México D. F.

Esposito, Roberto: (2003) *Comunitas. Origen y destino de la comunidad*. Buenos Aires: Editorial Amorrortu. Buenos Aires.

Geertz, Clifford: (1987) "La religión como sistema cultural" en C. Geertz: *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Giddens, Anthony (1998) *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Editorial Península.

Harvey, David (1998) *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.

Lash, Scott (1997) "La reflexividad y sus dobles: estructura, estética y comunidad" en U. Beck, A. Giddens y S. Lash, *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Editorial Alianza.

Lipset, Seymour y R. Stein, (1967). *Party System and voter Alignments. Cross National Perspectives*. Free Press. New York.

Miller, Daniel. (1999) *Ir de compras. Una teoría.* México: Editorial Siglo XXI.

Sahlins, Marshall (1988) *Islas de historia. La muerte del Capitan Cook. Metáfora, antropología e historia.* Barcelona: Editorial Gedisa.

Turner, Victor (1974) *Drama, fields and metaphors*. Cornell University Press, Ithaca/ Londres.

Turner, Victor y Edith Turner (1978) *Image and pilgrimage in Christian culture*. New York: Columbia University Press.

Turner, Victor (1969) *The ritual process: Structure and anti-structure*. Chicago: Aldine.

Turner Victor (1983) *Body, brain and culture. Zygon: Journal of Religion and Science* 18(3):221-245.

ALGUNAS PUNTUALIZACIONES MATERIALISTAS AL DISCURSO[5] DE LA CIENCIA[6] DE LA HISTORIA

Adrián López

> *¿Después "... de la caída de la vieja sociedad sobrevendrá una nueva dominación de clase ...? No. ... Solamente en un orden de cosas en el cual no existan clases ni antagonismos de clases (,) las evoluciones sociales dejarán de ser (sangrientas) revoluciones políticas. Hasta entonces ... la última palabra de la ciencia social será siempre: 'El combate o la muerte: la lucha ... o la nada ...' (George Sand)"*[7]
>
> Karl Heinrich Mordejái Marx Levyl[8]

I

Modestamente, pensamos que en los nexos[9] entre Historia y Sentido están condensados la mayoría de los problemas epistemológicos[10]/éticos[11]-políticos e

---

[5] Definiremos como "discurso" no a las alocuciones y textos orales que gestan efectos ilocutivos, alocutorios y perlocutivos, sino a pautas abstractas que normalizan y regimientan la producción de sentido, las prácticas asociadas y los palimpsestos involucrados. Entonces, la noción de "discurso" acotada se halla próxima a las concepciones de Verón y Foucault.

[6] A pesar que lo obtuso sea obvio, no es inadecuado advertir que acá no se renegará de la cientificidad de la Historia ni se sospechará de la exactitud de las Ciencias del "Hombre", acodados en no sé qué "imperfecciones", sino que lo que se procurará argüir es que la práctica de los estudios históricos apela a ciertas artimañas de enunciación y a "automatismos" discursivos ante los cuales "conviene" estar más o menos, atentos (cf. *infra*).

[7] Aunque son innumerables los pasajes, a pesar de su brevedad, en los que tanto el sutil Marx cuanto el más recio Engels se pronuncian acerca de la situación del "otro sexo", la cita que transcribimos es una de las vastas evidencias que demuestran que ambos, cada uno a su modo, consideraron que en incontables circunstancias una palabra era rebelde casi únicamente por ser "femenina" (Marx 1984: 174/175; lo destacado es del *corpus*).

[8] Verdad que tal cual se aconseja en la mayoría de las publicaciones, los subtítulos tendrían que "airear" la argumentación apretada, pero somos amigos de oraciones que fluyan casi sin "orientación", como propone mi apreciado Derrida en más de una circunstancia, con el (des)propósito de socavar los encabezamientos el padre capital, en una feliz anarquía de "palabras andantes"...

[9] En los intrincados campos académico, intelectual, cultural y simbólico, existen variados mecanismos de control, vigilancia y censura de las ideas. En las universidades argentinas, cada vez son mayores las "exigencias" para que alguien pueda ser investigador rentado y director de proyectos, con lo que lo que se implanta no son "elevados" estándares para la creación científica o crítica, sino formas "disimuladas" de exclusión, de "elitización" y de perpetuación de la marginación de los potenciales nuevos investigadores. Otra estrategia, es obligar con diferentes recursos, a que permanezca mucho en "estado de archivo". Con eso,

ideológicos, que atañen a la historiografía (Gardiner 1961, Heller s f/e, Rickert 1965, Schuster 1982) como un *discurso*[12] y una práctica significante constructora de verosímiles conflictivos sobre lo acontecido. El estatuto del "sentido" y del "sinsentido" nos asoma más medular en las cuestiones historiográficas que las polémicas relativas a la verdad, la objetividad y la metodología de la investigación, en especial si consideramos que el "trabajo" significante del discurso histórico

---

aflora la situación de que el individuo se auto "reprime" o auto "censura" para intentar publicar o trabajos "envejecidos", o los que van saliendo "frescos" de la pluma. Es generada entonces, determinada complicidad con el *parergon* de "control" universalizado de la palabra.

Si bien el autosociopsicoanálisis no es una autobiografía o una serie de confesiones, la autobiografía puede ser una cura de sí mismo (Demetrio 1999) *contra* sí mismo y por ende, una manera de fugar del egocentrismo y de romper el "espejo narcisista".

[10] Salvo en cuestiones de extrema delicadeza, no aceptamos el lexema "epistemología" puesto que en general, opinamos que es una buena excusa para instaurar en el registro científico una policía acostumbrada a las "razzias" de ideas (tal como lo sostuvo en 1992, en la cátedra *Filosofía Contemporánea*, el Lic. Jorge Lovisolo, Carrera de Filosofía, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta (UNSa.), Salta capital, Pcia. de Salta, Argentina).

[11] Por nuestra práctica militante en el campo popular, sopesamos que una de las "éticas" que habría que defender es la de los bellos gestos y la de la "elegancia" en el trato; no creemos en imperativos de gran alcance que sean un papado de la conciencia.

[12] Antes de proseguir y para atajar cualquier mal entendido, la toma de partido, el punto de vista que se defiende y la posición (al decir de determinado Pierre-Felix Bourdieu) adoptada en el seno de las múltiples fuerzas que atraviesan las Ciencias Sociales y a la Historia en especial, no significa caer en las inflexiones postmodernas que sostienen que la realidad es una especie de "hipertexto", desventuras en las que incurrió el posestructuralista Derrida en contadas ocasiones. Tampoco implica comprometerse con algún supuesto "giro lingüístico" por el que todo no sería nada más que lenguaje y juegos de lenguaje, ni remitirnos a tradiciones más o menos incompatibles con el llamado "materialismo histórico", tales como la hermenéutica, Wittgenstein, etc. Lo que sí sostenemos es una "razón 'blanda'" o "débil", "femenina" y feminista, sin enredarnos con Vattimo, que esquivaría prescribir lo que hay que efectuar para llevar adelante una práctica científica o lo que habría que concretar en una investigación, dado que semejante asunción significaría un casi "terrorismo epistemológico" que no únicamente sería soberbio y narcisista (en la proporción en que postulase la propia concepción como LA forma de hacer Ciencia...), sino que tornaría UN estilo de ejercer la indagación, en cuanto EL único camino legítimo y legitimado. Pero cabe preguntarse, ¿quién y en nombre de qué detentaría tamaña prerrogativa, tal que pudiera traficar sus *prejuicios* acerca de lo que es científico y lo que no lo es, en torno a lo que es Historia y lo que no, en calidad de argumentos "demostrados"?

Aunque sea difícil, lo anterior **no es** correlativo de un "anarquismo metodológico" en el que cualquier postura es idéntica a cualquier otra y por la cual un método es indiferente a la "naturaleza" del objeto a sopesar, ya que las tomas de partido, las posiciones asumidas, los puntos de vista y los "protocolos" de investigación elegidos, no son inocentes ni políticamente neutrales. Por ello es que indagamos situados y condicionados por innumerables factores, elementos que son extracientíficos *in stricto sensu* y que son **ineliminables** del transcurso de lo que se encadena en enunciado, en las formas de economía y sociedad que existieron al presente: axiologías, ideologías, situación social frente al plusproducto inducido, etc. Lo que se trataría de sortear sería una práctica científica que ignorase sus estrategias de enunciación y mecanismos discursivos, y que tuviese la pretensión riesgosa y tremendamente autoritaria de creer que en la "seguridad" de lo investigado, sólo hay verdad y nada más que "verdad".

induce sentido a partir de sucesos[13] "ausentes". El trabajo de investigación y exposición inviste de sentido a "algo" que, al estar en "retirada"[14], no puede poseerlo. La paradoja crucial es otorgar y dotar de sentido al acontecimiento, que en tanto "oculto" por el volumen espeso y granuloso del pasado no puede comunicarlo.

II

La mirada del historiador[15] resulta aquí decisiva: sondeando la superficie lisa y amplia de los sucesos, adivina su estructura densa y opaca (Foucault 1987). Mediante determinadas estrategias discursivas[16], como el uso de la tercera

---

[13] Comprender que a partir de un enorme esfuerzo, lo "dado" se convierte en "dato" es sinónimo de aprehender que los hechos se *construyen* y que en la proporción en que son constructos teóricos, pueden ser fantasmatizados según ideologías, presiones de "endogrupos", miradas muy empobrecidas, etc. No hay datos "empíricos", al ser éstos el resultado de una revisión profunda de lo "dado" y que tampoco es "empírico", en la escala en que vamos a su (des)encuentro munidos de intereses.
Por si fuera poco, lo que sea que signifiquen los "individuos" Sobremonte, Castelli, Artigas, Güemes, Facundo, Rosas, Urquiza, Sarmiento, Roca, Irigoyen, Perón, Eva Duarte, etc., y los procesos enlazados con esos nombres en la malhadada Historia Argentina, no depende *exclusivamente* ni de los estudios de archivo, ni de las primeras fuentes consultadas, ni de las estadísticas disponibles, sino de las tradiciones a las cuales un historiador *decida*, consciente o inconscientemente, voluntaria o involuntariamente, adherirse. Por lo demás, acerca de Rosas ya se consultaron al parecer, todas las fuentes probables y de alguna trascendencia, por lo que un supuesto historiador que anhelase continuar hipotizando acerca de esa época, no necesariamente debiera quemarse las pestañas lidiando con el material del Archivo General de la Nación, sino que podría reinterpretar lo que está publicado, suscitando una perspectiva inédita, si cabe.
[14] Empujados por los rigores del estilo a emplear términos engastados en las más persistentes versiones del idealismo, según lo que nos entrenó a apreciar Derrida, nos vemos en la situación de aceptarlos pero sin invaginar las metafísicas asociadas.
[15] Si interiorizamos que la Historia es una ciencia-discurso, aun cuando sea notable que es mucho más que eso, estaremos en condiciones de aceptar que cualquier "estudio de caso" (que no necesariamente, "debe" afincarse en el cotejo de primeras fuentes) principia o cuenta con un momento, en el que se discuten palabras a propósito de palabras, a pesar de los enojos de Pierre Bourdieu. Seguramente, concedemos que la pobreza existe pero cuando nos abocamos a discutir cómo acotaremos la categoría, a los fines de que no sea una elaboración no meditada de sentido común, polemizaremos con y contra determinadas tradiciones teóricas y políticas, procurando ubicarnos en los campos que hilvanan lo colectivo, de tal y cual manera en vez de otra. Así y sin remitir a prescripciones, una indagación requiere de una vuelta sobre sus puntos de partida de un modo continuo y entonces, "tiene que" enfocar sus estrategias de enunciación y sus mecanismos discursivos, en la escala en que siendo conscientes de ellos, no nos encerramos en sus sutilezas.
[16] No es factible escribir con otros perfiles la Historia ni tampoco estas limitaciones intrínsecas, acorde a lo que hemos sugerido, deben hacernos desesperar de su presunta falta de cientificidad. Lo que tendríamos comprender es que los objetos, temas y problemas en los cuales *deseamos* "navegar", se balbucean por estrategias de enunciación y mecanismos discursivos, y que estar al corriente de las artimañas empleadas es una vía compleja que nos permite detectar y desmantelar las ideologías que actúan como "tram(p)as".

persona, el historiador gesta la sensación engañosa de que su "ojo" puede llegar al corazón oscuro y pantanoso de los acontecimientos. El sentido, desde el punto de vista del recorrido luminoso de los hechos, se funda en la ecuación entre percepción y descripción. No solamente la mirada de dicho sujeto supuesto saber percibe, sino que también describe; la sola "presencia" de su ojo indiscreto garantiza el estatuto cierto de lo descrito.

A esta manera de ver le corresponde un modo de decir por el cual "espacializa" en los términos que emplea (como por ejemplo, "estructura"), determinados esquemas de percepción. En este pasaje casi silencioso del ver al decir, el trabajo historiográfico otorga consistencia al cuerpo nebuloso y tenue de los hechos.

La forma en que el discurso historiográfico hace hablar, como si fuese un ventrílocuo, al historiador, emplea tres recursos generales: la metáfora, la metonimia y un juego de espejos que consiste en proyectar en el pasado las "verdades" ideologizadas del presente, devolviéndolas nuevamente al mismo *como si* se tratase de lo "realmente" sucedido (Greimas 1980). El sentido ya no está, al igual que antes, en relación con la "ausencia" pura de lo ocurrido, ni en el vínculo de la mirada estructurante del historiador con el retraso de lo sucedido, sino en enlace con estrategias que hacen observar lo que se dice. En ese nivel de los procedimientos discursivos y de las enunciaciones, el texto no nos impulsa a mirar sino que observamos lo que estructura en calidad de perceptible; no nos hace conocer sino que conocemos únicamente lo que dice para manipularnos[17].

Ni siquiera los "protagonistas" que respiraron los "hechos" pueden autoavalarse en calidad de testigos privilegiados, puesto que son de sobra conocidas las disensiones de Trotski (1975 b), Stalin y Lenin en derredor de lo que fue o haya sido la Revolución Rusa. Y con los historiadores, que con asiduidad son ajenos a la "etapa" que balancean, ocurre igual, a menos que seamos de una ingenuidad, de un materialismo burdo y/o de un papismo a toda prueba, que nos "autoricen" a proferir temerariamente que los historiadores y los científicos sociales en particular, y los científicos en general, apelan a no sé qué bolitas "pulidas" para arribar a las playas hollywoodenses de LO verdadero.

[17] Este tipo de análisis es la honda consecuencia de haber introyectado una exigencia de la tradición marxista: que las ideologías "deben" deconstruirse con el objetivo de librarnos de sus "anteojeras" o de colocarlas al menos parcialmente, en "suspenso". Y definimos "ideología" como un proyecto político que se basa en axiologías no demostradas, en una visión de la estratificación social, en una perspectiva de funcionamiento de la comuna, en un enfoque sobre la Historia, en una idea acerca del tiempo y del futuro, y en patrones que, tras una actividad de autoaclaración, pueden volverse medianamente voluntaria y consciente.

De una u otra forma, el sentido depende de los giros retóricos estilizados por el historiador para romper el "silencio" sordo de los hechos, envueltos en su persistente mutismo.

Si bien la metáfora y la metonimia son procedimientos diferentes que fabulan lo real, existe un punto de indiscernibilidad en el cual ya no se sabe hasta dónde la metáfora devino metonimia. Para empezar, el concepto de "metáfora" es necesariamente metafórico de lo que sería propia y literalmente la metáfora (Derrida 1989 a). Pero también es metonímico, dado que la define generalizando uno de sus rasgos y tomándolo por el todo. En este caso extremo de indiscernibilidad que compromete la noción misma de "metáfora", ésta sería el "topoi" donde ocurre metonímicamente lo que se designa bajo el nombre en liza. ¿Acaso no parece cierto entonces, que metáfora y metonimia estén en una relación tan estrecha que ambas se superpongan de modo *plus ou moins*, ajustado?

No deja de asombrar que la idea de "acontecimiento" sea a la vez metonímica y metafórica; dicho concepto no alcanza a penetrar la dureza áspera del suceso "real" y expresa su "esencia" a través de una metáfora que hace metonimia con uno de sus rasgos (acontecer en el tiempo). Es en el límite laberíntico e impreciso entre estos dos procedimientos discursivos, donde halla lugar la glosa continua e infinita del historiador confiado, al reproducir lo sedimentado por las capas discursivas. En efecto, el historiador distribuye estratos de palabras y "objetos" que dialogan según la distancia metonímica y metafórica que se abra entre ellas. Las palabras serán más o menos metonímicas o metafóricas de las "cosas", y en ese estar cerca o lejos del calor de lo literal, el historiador glosará lo que ya ha sido anticipado. En paralelo, los objetos serán *plus ou mins*, metonímicos o metafóricos.

El sentido aflora en la grieta superficial que separa imprecisamente lo metonímico de lo metafórico, pues es en esa fractura donde el historiador procederá a comentar lo consabido, lo vuelto redundante por el discurso institucional, institucionalizado y que instituye. La estructura "vaga" del comentario

hace del sentido una "réplica", tanto más si el "núcleo" ácido y venenoso de los "entes" no puede ser desnudado por la débil metaforicidad de las palabras –tan de luto, tan sin sangre, sin nada.

La potencia metafórica de los signos lingüísticos, constreñida por la densidad extrema de las "cosas", no ocasiona sino que se reitere el sentido que está legitimado por el discurso y las academias que lo respaldan. El sentido se nos muestra aquí, como una recreación y una repetición escénica de lo Mismo. Metaforizar es sin duda, volver a explicitar un sentido que estaba "presente" antes de la comparación metafórica y que no puede advenir sino por metáfora (es decir, su aparición es metafórica y ocurre por el "trabajo" de la metáfora). Nos encontramos de nuevo ante un sinsentido, el cual consiste en que el sentido precede a la metáfora pero no emerge sino a través de ella. Incluso esa aparición no deja de ser metafórica, con lo que el sentido no sale a la luz tísica de la lectura. Pero si existe un resto de sentido que no termina de ser adelgazado en su oscuridad, ese resto se comporta *como si* fuese "ausencia" de sentido.

En otro hojaldre de asuntos, el juego de espejos citado *ut supra*, abarcado someramente con el nombre de "ilusión referencial" y empleado por el discurso histórico, es asignable a la intertextualidad que entrama mediante la remisión a otros textos, desiguales referentes: clases sociales[18], modos de producción,

---

[18] Esto no significa que las "clases sociales", etc., sean sólo y únicamente "palabras", mas la toma de partido anticipada supone que lo humano no es exclusivamente "clases sociales", sino formas de poder, tipos de dominación, etc. Precisamente, lo más político de una postura que pareciera "coquetear" con el idealismo, el solipsismo lingüístico, la interpretación interminable, etc., es que deja abierta la posibilidad de que aun en la teoría ultrarradical (y para nosotros, marxistas revolucionarios, cierto marxismo no leninista lo es...), queden aspectos que *sobrepasan* las meras nociones, aunque en ellos insista lo más libertario.
Hay quienes acusan que expresiones como las anteriores son "sloganizaciones" en lugar de argumentos consumados (y "consumidos", devaluados). Pero tampoco aquéllo implicaría matrimoniarnos con una "sloganización" que subrayaría los "baches" de una perspectiva que no termina de asomar "coherente". Sin embargo, esta posible objeción de "sloganización" y de falta de "unidad" indicarían en los que la enarbolan, una voluntad de identidad y una inteligencia "masculinizada" al extremo de rechazar las "inconsistencias", los "flujos" diversos. A veces, hay que emanciparse de tanta razón tenebrosa, oscura.
Son estos mismos demoledores los que nos convidan a un "ruedo" en el cual traigamos a escena una ponencia de estudio de caso, con las sombras de lo que deshilvanamos, sin que se hagan eco de que en este registro estamos efectuando apuestas de carácter "epistémico" y "declaraciones" de principio, que son anteriores a una investigación concreta. Bástenos recordar que desde hace algunos años, hemos articulado una teoría de los grupos citando a Marx, que enriquecería la teoría de las clases en cuanto hipótesis de la estratificación social (López 2007 a), pero a través del derrotero de "perder el tiempo" con disquisiciones en torno a elucubraciones

dialécticas históricas, estructuras de poder, regímenes de acumulación/ reproducción-disolución, ideologías, acciones con significado mentado, etc. El texto y en consecuencia, el sentido, resultan así un vestido de arlequín, un calidoscopio de lexemas y "entes" que se mueven por claridades y oscuridades diversas.

No hay que olvidar que la ilusión referencial del discurso histórico hace de las palabras objeto de otras palabras, de lo ideológico "meta" de lo ideológico. Esta recursividad de la Historia, no puede evitar tener por referente el mismo lugar desde donde se habla. Circularidad problemática y desconcertante, si se piensa que el molde de todo referente es el sentido: si el discurso histórico no parlamenta sino de aquello que quiere hacer ver y oír, transforma el sentido en un referente más. Pero el sentido no puede estar en calidad de referente, no únicamente porque es el marco que encuadra cualquier referente, sino en virtud de que todavía no fue suscitado por el "trabajo"[19] discursivo y textual.

Comenzamos a vislumbrar entonces, que el historiador no es sino un "accidente" y que tiene como "misión", además de colocar en escena el discurso, producir sentido a partir del universo semántico de la paradoja. El sentido es causa y efecto, y se mantiene en las sombras que caen entre ambas dimensiones encontrándose velado por la mirada impertinente del historiador/enunciador.

III

Podría inferirse de lo ya desplegado que el sentido, lo textual y lo discursivo poseen una estructura paradojal, o al menos, lo que detenta esa lógica es la actualización que suscita oraciones.

---

categoriales (López 2005) y que, tal como lo advierto en nota 74 de p. 286 de ese escrito que tardó en ser publicado, recorrí cierto trecho en indagaciones *plus ou moins*, "empíricas" y cercanas a problemas "pedestres" de Historia (López 2008 a).

[19] Acerca de la precaución con el significante "trabajo", remitimos a López, Edgardo Adrián "Perspectivas historiográficas", comunicación interpelada en las *Jornadas de la Escuela de Filosofía*, concretadas del 09 al 10 de noviembre en la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta, 2006, Salta capital, Pcia. de Salta, Argentina, nota 6 de p. 3, a ser impresa en las respectivas *Actas*.

Cabe preguntarse qué es lo que otorga logicidad. En este caso, no resulta obvio el sinsentido de base que apuntala todos estos enunciados que hablan del discurso histórico. Menciono de paso dos de esas paradojas: la primera es que intento tematizar la Historia y el sentido, como si estuviese en un “afuera” de ambos. No hay metáfora que “saltee” al sentido ni a la historia, porque todo contiene sentido (aun lo absurdo) y todo se mueve dentro de ciertos ritmos temporales que dependen, entre otras cuestiones, de lo articulado en los disímiles modos de producción. De manera que no puede haber alguna metáfora que hable metonímicamente de la relación entre Historia y Sentido.

La segunda es que si el sentido es a la vez, “causa” y “efecto”, siempre estará como por detrás de cualquier reflexión sobre él (Greimas 1973). Por otra parte, el mismo permanece estricta y literalmente innombrable por cuanto su nombre posee ya sentido: si el objetivo de las palabras es que manifiesten el significado de lo que designan, “sentido” no cumple con su fin (Deleuze 1989). Paradójicamente y tal cual lo hemos adelantado, cualquier nombre que designe al sentido no lo posee dado que deviene indesignable, a raíz de que todo tiene sentido (Greimas 1990).

Con “sinsentido” ocurre igual; ningún término puede manifestar el sentido del sinsentido porque éste carece de aquél. “Sinsentido” es doblemente paradojal si se quiere, puesto que por un lado, es inútil para de-signar lo que pretende y por el otro, en virtud de que no puede atrapar el sentido del sinsentido, ya que éste es “ausencia” de sentido.

Uno de los factores que ayudan a que las diversas partes de los sistemas semióticos guarden nexos entre sí, y que esto sea interpretado en términos de consistencia, coherencia y cohesión, son las “transversales” (Guattari 1976). Según Pierre-Felix, que cuando todavía era un poco marxista no se había dejado capturar por el “arrepentido” y “reconvertido” Toni Negri (Guattari y Negri 1995), una transversal es factible de ser un conjunto de signos “redundantes” que hilvanan el sistema semiótico en cada “estrato”. E. g., un tipo de texto escrito posee algunas “marcas” enunciativas que hacen alusión continua al Yo que

enuncia. Dicho Yo y tales jirones de (la) enunciación, al ser iterativos, "enclavijan" el texto zurciendo sus distintos fragmentos y eliminando el efecto dispersador de la narración y del tiempo. Sin esas transversales, los signos de un texto no podrían organizarse en corpus consistentes. F. e., el principio y fin de un libro, señalados mediante ciertas astucias, corresponden a tiempos de redacción disímiles. Sin embargo, el libro aflora como un todo "presente" sin distancias temporales internas. Podemos en efecto, leer el fin del libro, *id est*, consultar lo que respecto de su "principio" es su futuro. Más allá de Guattari, creemos que esto es viable por las transversales que impiden el desajuste temporal de los diferentes segmentos[20]. Son estos "remaches" los que limitan, constriñen o reducen la diseminación estelar de los signos, causada entre otros elementos, por el tiempo y por la borradura de una escritura que no reconoce autor (Derrida 1989 b).

Acodados en el argelino magrebí materialista y que no usa la deconstrucción contra la deconstrucción, es decir, contra Marx (Derrida 1995), asumimos que la "lógica" de cualquier sistema semiótico es la diseminación, más que la "dinámica" de la composición o el de una dialéctica no epicúrea entre composición y des/ composición. La di-seminación es esa "instancia" que fractura comunistamente todo lo propio, lo significado, la coherencia, la cohesión, el lugar, el horizonte de sentido previo o posterior, incluidos estos "significados". A pesar de las serias reservas del mismo Derrida hacia el Psicoanálisis, esta diseminación bella actúa con las estrategias del Inconsciente, de las pulsiones y del deseo (Freud 1984 a y 1984 b), puesto que la "condensación", el "desplazamiento", la "superposición" (Lacan 1999), los significados "máscaras", etc., interrumpen a cada instante el proceso dialéctico rígido, formateado con los patrones hegelianos "ortodoxos"[21].

---

[20] Y como el tiempo, la escritura tiende a particionar el texto: en una página cualquiera pueden figurar citas bibliográficas o notas. Si el potencial lector fuese recorriendo también los libros convocados, y a su vez leyese las "obras" que se citan en aquéllos, el "trabajo" de lectura se dispersaría. Rudamente, esto evidencia que la escritura en sentido derrideano ocasiona que los textos en general (y no únicamente los libros), operen como si fuesen un sistema interestelar donde los enunciados viajan a "velocidades" diferentes en figuras de "asteroides" y se agrupan por la tenue influencia de la "gravedad" (transversales en nuestro caso).

[21] Si algún tímido aporte creemos haber legado a la tradición marxista (López 2006 a, López 2007 b), es la de la posibilidad de una dialéctica/diseminación que transcurriría con más de tres momentos, que sería una

Interrupción de lo dialéctico que acaece por cuanto las partes de los textos son "troceadas" y a su vez, esos "punteados" son desgarrados en una dinámica *fractal*.

No queda o permanece otro "sentido" que el estallar continuamente, que el segmentarse siempre; no continúa otro sentido que la descomposición y relativa clausura de sentido. En toda su maravillosa anarquía, la dialéctica/diseminación semiótica "instaura", desde el corazón esponjoso y frágil del sentido, su antítesis "pura" y audaz. El sinsentido no es entonces, el "afuera" del sentido, ni anterior o posterior a él, sino el más interior de sus "adentros" y la extensión más paralela, aunque más no sea porque el ser Uno, perfectamente lógico, etc., no sólo se acerca a lo inhumano y a la "locura", sino a lo ásperamente masculino, rígido, muerto, sólido, idéntico, sedentario, etc. Se aproximan al Título, a la Ley, al Orden, al Padre y al Capital, que son también, los discursos del Opresor (Lacan 1991).

Coextensivo, "copresente" y secretamente íntimo al sentido, el sinsentido que nos libra de estar enfermos de "normalidad", despliega las potencias fragmentadoras y dichosas de la paradoja. Hay una imposibilidad fundamental de expresar de una forma coherente y transparente, el "trabajo" de la paradoja alocada, la influencia del sinsentido en ella, y la gracia translúcida de lo absurdo y lo grotesco.

IV

Rindiendo loas a una dialéctica "menor", "débil", femenina, que pudiera albergar "torsiones" dialécticas que fuesen allende el Nombre del Padre terrible que es Hegel, al que Marx tuvo que matar y, en esos funerales, autogestarse como su propio progenitor sin ser, en simultáneo, Padre de nadie, paternidad

---

dialéctica del desequilibrio o del *clinamen*, y que provendría del jovencísimo Marx y de sus luminosos escritos preparatorios para su Tesis Doctoral (Marx 1988).

Conviene aclarar que en nuestra tesina de Licenciatura (López 1998), habíamos visualizado una dialéctica del Desvío (López 2002). En ese año, habíamos leído el palimpsesto aludido y los fragmentos de Epicuro (1995), pero sin haber podido consultar el maravilloso texto de Lucrecio (1984) y sin leer las investigaciones de Michel Serres (1994), lo que no nos salvó de ser acusados de cometer plagio...

caída en su renuncia expresa a ser marxista o a inaugurar dogmatismos, podríamos decir en este cuarto momento de esta dialéctica no tripartita, que una de las transversales actuantes en el discurso histórico es la de la llamada funciónautor.

En la práctica científica en general y en la de la ciencia de la Historia en especial, es sustancial conocer quién habla, con qué autoridad, apoyado en qué instituciones, reconocido por quiénes, habilitado por cuáles proyectos, para qué y para quién. La exigencia de "responsabilidad" que inaugura una situación *compleja* de poder, jerarquía, desigualdad, exclusión, censura a través de "referatos", terrorismo institucional, ataque de las ideas "no ortodoxas", democratismo burgués, pobreza, crítica destructiva, miseria, explotación, conformismo consumista, "blindaje" de posiciones institucionales, clasismo, acoso laboral, progresismo autocomplacido, discriminación en los procedimientos administrativos, integrismo religioso, negación sistemática de imparcialidad, llamados de "atención", instrucciones sumariales, racismo, conservadorismo disimulado, violencia simbólica, arbitrariedad, "consejos" de "ética", formación de grupos "endogámicos", Imaginarios absolutos, violencia administrativa, exhibicionismo intelectual, misoginia, sanciones, "mafias" intelectuales, homofobia, denostación, violencia "moral", acomodos, nepotismo académico, tráfico de influencias, etc., hacen del individuo un sujeto sujetado que para hablar legitimado, debe aceptarse como autor de lo que dice (Foucault 1985)[22]. Todo sucede *como si* "alguien" de "persona" se volviera "agente", de "agente" pasara a entidad jurídica y/o a sujeto-estructura y de ésta a una pura función discursiva/textual. Lo que se dice y quién lo enuncia quedan resguardados, no tanto para evitar el plagio, como para tornar castigable y vigilable lo que haya de ser evaluado por las fuerzas en lid, "peligroso" para la reproducción-estabilidad del sistema social y económico y/o

[22] Empero, la reflexión en torno al autor había surgido con muchísima anticipación en el mismo Roland Barthes, según lo que se nos informa en el texto coordinado por un semiólogo italiano radicado en el país (Zecchetto 2005).

para las desiguales “camarillas” de actitudes cuasi “gangsteriles”, que integren los *establishment* de que se trate en cada caso.

Lejos de ser necesario como persona jurídica, el autor y el texto garantizan el entrecruce de la mirada colectiva que universaliza un sistema de vigilancia omnipresente (Deleuze, 1987). Cada agente, en tanto posible autor y actor, es potencialmente controlable a través de lo que pueda llegar a expresar, incluso y en particular, en las universidades y por eso que se llama “cuerpo docente”. Texto y autor deben estar capacitados para comparecer ante la Ley y por ello, el sistema de vigilancia social, en el nivel de la producción científica, exige que el sentido sea unívoco.

Contribuyen a esta prepotencia, determinadas “líneas” de la Epistemología y la Filosofía de la Historia, entre otros saberes. Los “zócalos” autoritarios que responden a la Epistemología, distribuyen en el plano suave y sedoso de lo abstracto, los problemas “centrales” de una disciplina a fin de regular y castrar el pensamiento mismo. Las “líneas” dogmáticas que se asocian con cierta Filosofía de la Historia, abren las perspectivas para elucidar el estatuto de la Historia mediante un deber ser presupuesto. Ambas vertientes acaban por ser Tribunales Supremos para decidir qué es y qué no es la Historia, y quiénes son o no historiadores. El sentido se revela en este marco de vigilancia cognitiva (Deleuze, 2008), a manera de un pivote en derredor del cual girarán las prácticas sociales, a fin de que los individuos se alineen y alienen con lo sopesado verdadero saber y sean subjetivados por él.

Desembocamos así, luego de mucho andar en cuestiones de meras palabras, en una pregunta crucial para la práctica de la Historia y del resto de las denominadas Ciencias del “Hombre”: ¿qué praxis significante tenemos que intentar construir y por cuál práctica política “debemos” optar: v. g., contribuir al disciplinamiento general de la sociedad y en particular, de los grupos subalternos y de las clases dominadas, o ser “puentes” (Marx y Engels, 1984) por los que circulen flujos de emancipación revolucionaria? Porque si las palabras se estrellan contra el filo escarpado de las cosas, y si su manto descolorido se rasga al

cubrirlas, entonces tal vez la ciencia reconozca que metaforiza, fabula[23], edifica y alucina la "realidad" y que por ende, la apuesta libertaria nos demanda continuar en la "tranquilidad" misma de atardecer que envuelve al "altar" de la ciencia, la desacreditada lucha de clases (Marx, 1984), desestimada por los cómodamente acogidos en el regazo de los Amos.

---

[23] Volvemos a remachar que esto no conlleva sostener que f. i., las "relaciones sociales de producción" sean fabulaciones o simples ficciones, pero al igual que en el caso ya mentado de lo que habrá de definirse por "pobreza", lo que haya de catalogarse en tanto "relaciones sociales de producción" dependerá del tipo de marxismo por que el que militemos o no: si nos adscribimos a los "zócalos discursivos" leninistas, obtendremos una determinada conceptuación; si ponemos en cuestión el leninismo en cuanto "matriz", destilaremos otra idea acerca de tales contactos. Y las diferencias entre una y otra alternativa no son menores, sino gigantescas, en especial, en el ámbito de la práctica política... De cualquier manera, opinamos que Marx no era tan elemental como para que creyese que la categoría discutida o cualquiera de las que elaboró con paciencia, contuviera *todo* lo que pudiera explicitarse respecto del capitalismo y de la Historia; allí está su riqueza y su actualidad. Por eso es que con él, además de otros factores, es factible "regresar" una y otra vez, indefinidamente y no muchos tienen el privilegio de ser un muerto bastante vivo.

Por añadidura y a pesar que asome una contradicción, pincelar que las ciencias en tanto discursos alucinan lo que "objetualizan" como objetos de estudio, no implica que nada sea "realidad" y que no haya más que fabulaciones: el Psicoanálisis concluyó que lo que fuere que sea la "realidad", es concreción significada subjetivamente y a partir de fantasmatizaciones. Las ciencias y los científicos no son una excepción..., y de lo que acaso se trataría sería de *decidirse* por las ficciones que resulten revulsivas a los poderes de turno.

En otro hojaldre de intelecciones, lo que nos surge al calibrar las críticas que hemos escuchado en más de una circunstancia respecto a lo que hemos delineado, es que se posee una visión positivista o cuasi positivista de la lógica de los análisis científicos y de las ciencias, que es lo que "gubia" inaceptable asertos de la factura de que los acontecimientos son construidos, que la Historia es ciencia, sí, pero cienciadiscurso, que el historiador no "descubre" sencillamente lo que se imagina que "está ya allí", etc.

Por una conversación que el pasado sábado 22 de noviembre de 2008, tuvimos con la Esp. Marta Pérez y con el Lic. Rubén Correa, nos surge que en parte y con precauciones que no podría desplegar en las riberas de las glosas, lo que realizamos en este tipo de especulaciones es una especie de "Historia conceptual" algo *sui generis*, en tanto nos ocupamos de cuando en cuando, de los signos emitidos por otros, para reconstruir los procesos con colores diversos (López 2008 b). En esta empresa, que es más *y* menos que un enfoque de los discursos, de las estrategias de enunciación-manipulación, de las ideologías, son pertinentes el utillaje de la Semiótica, del Psicoanálisis, de la "Sociología" de las formas de lectura (Chartier), lo que pueda servir de lo acercado por los posestructuralistas, etc.

DE POETIS VATIBUSQUE

Natalia Ruiz de los Llanos

…pictoribus atque poetis
quidlibet audendi semper fuit aequa potestas.
Horacio, *Ars Poetica*

"Siempre existió para pintores y poetas la justa libertad de atreverse a cualquier cosa" (9-10), nos dice Horacio en los primeros versos de su *Ars Poetica.* Sin embargo, y a medida que la obra avanza, este postulado entra en contradicción consigo mismo. Pues "la justa libertad de atreverse a cualquier cosa" desfila, tomando distancia y "marcando el paso" en esta obra programática del poeta latino. No obstante, sabemos que la libertad existe en la medida en que, verdaderamente, se atreve a romper las filas y a transgredir las normas.

> *Pictoribus atque poetis / quidlibet audendi semper fuit aequa potestas* [Siempre existió para pintores y poetas la justa libertad de atreverse a cualquier cosa (9-10)], y añade, *sed non ut placidis coeant immitia, non ut / serpentes auibus geminentur, tigribus agni* [Pero no de manera que lo verde se una a lo maduro, o las serpientes se junten con las aves, o los corderos con los tigres (12-13)]. [24*]

Con estas palabras inicia Horacio, poeta latino de la Roma de Augusto, su última obra: *Epistula ad Pisones*, a través de la cual pretende enseñar a los hermanos Pisones "los deberes y los oficios del escritor". *Ars Poetica,* llamada así un siglo después por Quintiliano, es una carta programática, un tratado didáctico y

[24] Las traducciones fueron realizadas por la autora del artículo.

prescriptivo, que reúne y tematiza toda la preceptiva literaria vigente en esa época, el siglo I a.C.: sistematiza las características de los géneros literarios (*opus*) a los que distingue de acuerdo a su esquema métrico; determina los temas (*materia, res*) acordes a cada género al igual que el estilo (*elocutio*), también se refiere a los actores y personajes a los que denomina *persona o interpres*, y reserva un lugar importante al poeta y su naturaleza. La obra es laberíntica, su estructura es compleja y desordenada, sin embargo podemos marcar en ella dos partes; la primera referida a *opus*; la segunda a *poeta*[25].

En los primeros versos de la obra encontramos la siguiente descripción:

> *Humano capiti cervicem pictor equinam*
> *iungere si velit et varias inducere plumas*
> *undique conlatis membris, ut turpiter atrum*
> *desinat in piscem mulier formosa superne,*
> *spectatum admissi risum teneatis, amici?*
>
> [Si un pintor quisiera unir a una cabeza humana
> un cuello de caballo, y aplicar diversas plumas
> a unos miembros reunidos de todas partes de manera que
> una mujer, hermosa de cintura para arriba, termine en un feo pez,
> ¿podríais, amigos, al contemplar, contener la risa? (vv 1 y ss)]

A ésta se le suman metáforas como *amphora coepit institui: currente rota cur urceus exit?* [Se empezó a modelar un ánfora: ¿por qué con el girar del torno sale un cántaro? (22-23)]; o *parturient montes, nascetur ridiculus mus* [Las montañas estarán de parto...: nacerá un ridículo ratón (139)]. Así, mediante figuras poéticas prescribe dos características fundamentales de la *trama* (*mythos* aristotélico): *simplex et unum*, simplicidad, pero sobre todo unidad. A las que añade *lucidus* (42) *et ordinis venus* (43): claridad y belleza en la disposición, pero sobre todo *ficta voluptatis causa sint proxima veris* (338): verosimilitud.

---

[25] El término poeta, poema y poesía derivan del verbo griego ποι□ω, que significa “hacer”, “construir”, “fabricar”, por lo tanto, poesía es todo aquello que el poeta, en cuanto constructor, fabrica. De ahí hablamos de poesía épica, poesía dramática, poesía mélica....

En cuanto a la *elocutio (lexis)* sostiene la elegancia *(tenuis)* y la cautela (*cautus)* a la hora de "engranar las palabras". Del mismo modo que se muestra partidario de los neologismos siempre y cuando deriven de fuentes griegas:

> *Vt siluae foliis pronos mutantur in annos (…)*
> *Debemur morti nos nostraque (…)*
> *Multa renascentur quae iam cecidere, cadentque*
> *quae nunc sunt in honore uocabula, si uolet usus,*
> *quem penes arbitrium est et ius et norma loquendi.*
>
> Así como los bosques cambian sus hojas en otoño (…)
> Nosotros y nuestras cosas nos debemos a la muerte
> Renacerán muchas palabras que ahora han caído y caerán
> las que ahora gozan de honor, si el uso lo quiere,
> en cuyo poder están la autoridad, las leyes y las reglas del hablar. (vv 60 ….72)

En cuanto a la *persona* nos dice que es quien *post effert animi motus interprete lengua* [por medio del lenguaje expresa los sentimientos del alma (111)]. (Resonancias del *ethos* aristotélico). Debe ser coherente consigo misma desde el principio hasta el fin de la obra; las emociones deben adecuarse al semblante del actor, al igual que el lenguaje debe diferenciar a los personajes.

También prescribe sobre los géneros literarios: comedia, tragedia, sátira... Indica el origen de cada uno de ellos y los caracteriza a partir de la métrica.

Pero donde me interesa detenerme es en la figura del poeta. ¿*Ingenium* o *ars*? ¿talento o técnica? Digno exponente del *aurea mediocritas,* Horacio dirá ¡*Ingenium et ars*! "De nada puede servir la formación sin una rica vena poética, ni el talento sin una formación!" Así, aquellos Demócritos, sucios, desgreñados, barbudos y de pelos largos, que desprecian la técnica [*misera arte* (296)], porque consideran que el ingenio es lo más valioso [*ingenium fortunatius* (296)] y expulsan del Helicón a los poetas juiciosos, alcanzarán la fama y el nombre de poeta si *caput insanabile nunquam / tonsori Licino commiserit* [nunca confía su cabeza incurable al barbero Licinio (300)]. Ironía Horaciana.

El *ingenium* es una disposición fundamental de todo poeta, pero el *ars* debe cultivarse a través del *sapere*, del saber, él mismo sentencia: *scribendi recte sapere est et principium et fons* [El saber es principio y fuente del escribir rectamente (309)]. Así se debe saber, en tanto que aprender (*discere*), cuáles son los géneros, la métrica, la composición de una trama, pero también se debe saber, en cuanto examinar (*respicere*), el modelo de vida y de las costumbres (*exemplar vitae morumque*) (317), pues de ahí surgirá viva la palabra.

Últimos *praecepta* a los Pisones y a su padre: *pater et iuvenes patre digni*. *aut famam sequere aut sibi convenientia finge scriptor* [padre y jóvenes dignos de tal padre: respeten la tradición o inventa algo que se le acomode" (119)] ; *non circa vilem patulumque moraberis orbem /nec reddere fidus interpres (et) imitator* [No te entretengas en pasajes vulgares o triviales, y no te preocupes en traducir como fiel intérprete o plagista (133)]; *Vos exemplaria Graeca nocturna uersate manu, uersate diurna* [Manejad de noche los modelos griegos, manejadlos de día (269)]; *aut prodesse volunt aut delectare poetae* [Los poetas deben ser útiles y agradar (333)]... Sin embargo, para aquellos que prefieren ignorar antes que aprender, los que andan por la vida vagabundeando y "eructando sublimes versos", para ellos pide *Sit ius liceatque perire poetis* [que sea justo y lícito para los poetas matarse (466)].

Éstos son los lineamientos presentes en *Ars Poetica*, los que Horacio enseña a los hermanos Pisones y que, a su vez, hace extensivos a todos aquellos que quieran ser poetas.

Sin embargo ¿son estas normas las que pautan su obra poética? ¿Es Horacio el poeta del *ingenium* y del *ars* el que canta en *Odas*, obra de cuatro libros, tres de ellos anteriores a *Ars Poetica*, el cuarto contemporáneo?

Decididamente no, pues quien hace oír su voz en las *Odas* no es el *poeta* sino el *amicus Musae*, el *sacerdos Musarum*, el *vates*. Y un *vates* no es un poeta raso, sino un elegido por los dioses. Él mismo afirma en una de sus *Odas*: *Bacchum in remotis carmina rupibus / vidi docentem, credite posteri* [He visto a Baco enseñando sus cantos entre unos ocultos peñascos, creedlo hombres de la

posteridad (II, XIX, 1-2)]. *Vidi y credite*. El dios se ha manifestado al poeta, él lo ha visto y al ver se hace partícipe de lo divino; sólo lo divino en cuanto sagrado es digno de ser creído. Más aún, en su *Oda* III, IV, relata que siendo niño, las Musas han venido hasta él y lo han cubierto de sagrado laurel y mirto y es por esto que afirma *Vester, Camenae, vester in arduos / tollor Sabinos* [Vuestro, Camenas, vuestro soy llevado hacia las cumbres Sabinas (III, IV, 21-22)]. Aparece un nuevo elemento: la presencia divina *Quo me, Bacche, rapis tui / plenum? Quae nemora aut quos agor in specus / velox mente nova?* [¿A dónde me arrebatas, Baco, lleno de tí? ¿a qué bosques, a qué cueva soy transportado veloz por mi nuevo ánimo? (III, XXV, 1-3)]. Y así como el *ingenium* es talento natural, el *ars* es estudio o técnica, la presencia divina se manifiesta cuando las musas o el dios "raptan" el ánimo del poeta para poseerlo y, a través de su voz, poder cantar verdades. El poeta entra en trance y se "llena del dios" [*plenus tui*, dice Horacio], su pecho se inflama de lo divino [*pleno pectore*] y, preso de la *amabilis insania* que no es otra cosa más que la manía, conociendo el "dulce peligro" que significa seguir al dios, es recubierto por el aura que lo eleva a las altas regiones de las nubes, allí donde están los dioses. *Ingenium, ars* y *presencia divina* configuran una tipología de poeta diferente a la que aparece en *Ars poetica*: la del vate. Figura casi divina quien asume una función de fundamental importancia en el campo de lo político, lo social, lo educativo. Pues ¿quién puede ser indiferente a la voz de los dioses que se manifiesta a través del canto del poeta? Y desde esta perspectiva Horacio afirma: "Odio al vulgo ignorante y lo mantengo alejado. Guardad silencio: *Carmina non prius / audita Musarum sacerdos / virginibus puerisque canto* [Yo sacerdote de las Musas, canto a doncellas y a jóvenes, poemas nunca escuchados"(III, I, 2-4). Palabras sobrecogedoras que marcan esa distancia que existe entre él, poeta, y los otros poetas: él es el inspirado; los otros los adiestrados.

Así, la palabra poética es palabra sagrada, es *veritas*, que confiere existencia a las cosas y a los hechos. Es la palabra que surge para que aquello que "debe ser dicho", no se silencie, sino sea escuchado; para que aquello que "debe ser recordado" no se olvide.

“Debe ser dicho” que una nueva Roma ha surgido bajo el mando de Octavio Augusto, poderoso emperador, que pretende pacificar a la Urbe a través de la implementación de las *mores maiorum*. “Debe ser dicho” que *Dulce et decorum est pro patria mori (…) Virtus, repulsae necia sordidae, / intaminatis fulget honoribus / nec sumit aut ponit securis / arbitrio populares aurae* [dulce y decoroso es morir por la patria (...) El Valor no conoce la derrota afrentosa, brilla con auténtica gloria y no toma o depone las fasces del poder al arbitrio del favor popular” (III, II, 12 … 17-20)] o (...) *Tua, Caesar, aetas /(…) et ordinem / rectum euaganti frena licentiae / iniecit emouitque culpas / et ueteres reuocauit artes / per quas Latinum nomen (…) / Custode rerum Caesare non furor / ciuilis aut uis exiget otium, (…) / almae / progeniem Veneris canemus*. [Tu era, César... ha puesto freno al libertinaje que se apartaba del legítimo orden, y ha desterrado los delitos y ha restablecido las antiguas artes por las cuales creció el nombre latino... Mientras sea César el guardián del Estado ni el furor civil ni la violencia romperán la paz ... cantaremos.... a la descendencia de la madre Venus (IV, XV)]. Así, este vate divino, a través de su palabra legitimará el controvertido gobierno de Octavio Augusto, a quien elevará a la categoría de un dios.

“Debe ser recordada” nuestra existencia humana: el amor, el placer, el dolor, el temor, pero sobre todo nuestra finitud. Así, influenciado por las doctrinas estoica y epicúrea, cantará a la brevedad de la vida, invitará al hombre a no temer a la muerte porque después de ella *Pulvis et humus sumus* [polvo y tierra seremos], lamentará con Póstumo *Eheu fugaces, Postume, Postume, / labuntur anni nec pietas moram / rugis et instante senectae / adferet indomitaeque morti* [Ay, Póstumo, Póstumo, los años transcurren fugaces y la piedad no ofrece dilación a las arrugas y a la inminente vejez ni a la implacable muerte], reflexionará con Delio que *vitae summa brevis spem nos vetat inchoare longam* [La suma brevedad de la vida nos impide albergar una larga esperanza...]; sentirá con Leucónoe que *dum loquimur, fugerit invida / aetas: carpe diem, quam minimum credula postero* [Mientras conversamos, habrá huído envidiosa, una etapa: *Carpe diem*, sin darle crédito al porvenir].

“No debe ser olvidada” su grandeza como vate, de la que él más que nadie es consciente: metamorfoseado en ave volará por los aires, él que está por encima de la envidia; alzando su cabeza herirá a los astros; siendo amigo de las Musas afrentará por mar los furores... y finalmente, cuando haya conseguido vivir después de la muerte, permanecerá por los siglos a través de su poesía:

Exegi monumentum aere perennius
regalique situ pyramidum altius,
quod non imber edax, nonaquilo impotens
possit diruere aut innumerabilis
annorum series et fuga temporum.
Non omnis moriar multaque pars mei
vitabit Libitinam: usque ego postera
crescam laude recens, dum Capitolium
scandet cum tacita virgine pontifex:
dicar, qua violens obstrepit Aufidus
et qua pauper aquae Daunus agrestium
regnavit populorum, ex humili potens
princeps Aeolium carmen ad Italos
deduxisse modos. sume superbiam
quaesitam meritis et mihi Delphica
lauro cinge volens, Melpomene, comam

[He concluido un monumento más duradero que el bronce
y más alto que el emplazamiento de las pirámides reales
que ni la lluvia que corroe ni el violento Aquilón
podrán destruir, ni la serie innumerable
de los años ni la huída de los tiempos.
No moriré todo, una parte de mí
evitará a Libitina: yo creceré en la alabanza futura
siempre joven, mientras el pontífice
suba al Capitolio con la callada virgen.
Seré celebrado allí por donde ruge el violento Aufido
Y donde Dauno, escaso de agua, reinó sobre los pueblos agrestes,
como el primero que, poderoso de humilde,
capaz de adaptar el poema eolio a los metros itálicos.
Atribúyete tú, Melpómene, mi noble orgullo,
suscitado por mis méritos,
y cíñeme de buen grado los cabellos con el laurel délfico].

Cabe hacernos una última pregunta ¿podría haber escrito Horacio éste, su *monumentum,* si *Ars Poetica* o *Epistula ad Pisones* hubiese sido su primera obra?

"Siempre existió para pintores y poetas la justa libertad de atreverse a cualquier cosa", y Horacio tuvo y tiene esa osada libertad para "crearse" y "recrearse" a sí mismo a través de los siglos.

Bibliografía

Horacio (1972): *Epístola a los Pisones*, Barcelona Bosch. (Texto latino).

……….. (1984): *Odas, Épodos, Arte Poética,* Barcelona, Bruguera (Introducción, traducción y notas de Alfonso Cuatrecasas).

……….. (1984): *Carmina,* Barcelona, Bosch. (Introducción, traducción y notas de Juan Jaume) (Edición bilingüe).

……….. (1998): *XX Odas del Libro Tercero*, Madrid, Hiparión. (Versión castellana, prólogo y notas de Daniel Samoilovich y Antonio D. Cursi). (Edición bilingüe).

………. (2002): *Odes et Épodes,* París, Les Belles Lettres. (Trad. de Villeneuve).

……… (2005): *Odas,* Buenos Aires, Losada. (Introducción, traducción y notas de Alejandro Bekes) (Edición Bilingüe).

LA TEXTUALIZACIÓN ORAL DE NARRACIONES INFANTILES

Norma Elisa Segovia

1. Introducción

En esta instancia me propongo, en principio, relevar las características de la oralidad como discurso relativamente no planificado, de acuerdo con los planteos de Elinor Ochs (1979) y luego atender la organización textual de los niños. Los antecedentes más significativos en esta segunda cuestión son los estudios de Blanche-Benveniste (1998) y los de Norma Desinano y su equipo de investigación en la Universidad Nacional de Rosario. Volveré sobre estas posturas en el tercer apartado.

Ahora bien, considero que estudiar las producciones orales infantiles permitirá corroborar la idea de que los niños pequeños no se quedan en la imitación del lenguaje sino que pueden crear nuevas maneras de formular sus textos orales. Esa capacidad creativa de los niños supera la idea de que el habla infantil es opaca, confusa o redundante porque todavía "no saben hablar". De esta manera, en el aparente caos del lenguaje infantil podemos reconocer regularidades que organizan el discurso a través del ritmo, el léxico y la sintaxis.

El corpus de textos orales sobre el que se basa mi trabajo está conformado por narraciones orales infantiles. En algunas circunstancias los niños cuentan hechos de la vida cotidiana; en otras, narran el cuento tradicional de Caperucita Roja, o bien reformulan el cuento *Federico y el mar* de Graciela Montes, que les fue leído previamente. En este último caso, los niños podían observar imágenes secuenciadas en relación con el cuento.

Los registros de Karen (4 años) y de Aarón (3 años) se tomaron en interacción sólo con la investigadora. En cambio, los de Cristian (6 años) y

Ezequiel (6 años) se realizaron no sólo en presencia de la entrevistadora, sino también en la interacción entre ambos niños. Esta circunstancia es significativa en cuanto los niños se corrigen o se ayudan en la reformulación.

2. La expresión oral como *discurso relativamente no planificado*

Elinor Ochs (1979) distingue un *discurso relativamente no planificado* y un *discurso relativamente planificado.* El primero carece de una organización preestablecida, mientras que el segundo es el que ha sido producido con una previa preparación y revisión. Según esta propuesta teórica, el discurso oral espontáneo constituye un discurso relativamente no planificado porque no tiene una organización deliberada.

Para Ochs, en el discurso relativamente no planeado, los hablantes apoyan su formulación en el contexto inmediato en que acontece la interacción verbal. (1979:62)**.** Así, los niños se sirven, a menudo, de recursos no verbales para proporcionar información; por eso suelen señalar, mirar o gesticular. Por ejemplo, en el corpus que he seleccionado podemos observar las siguientes intervenciones:

(1) Ezequiel: yo me subo o si no/ o si no/ me saco la media me tiro así (sube y baja una mano)

(2) Karen: yo salté así FUERTE me subí en el pelotero como esta silla mirá ¡chin! ¡chin! ¡chin! (mueve los dedos de la mano representando una persona que salta juntando los pies)

Los movimientos del cuerpo constituyen información relevante en el texto porque le permiten al hablante sustituir toda una expresión verbal que describa la acción de saltar. Además, los lexemas *así* y *mirá* anticipan al oyente que debe atender la representación corporal.

La misma autora señala otro fenómeno muy frecuente en el discurso no planificado, la denominada *dislocación a la izquierda*. Este fenómeno consiste en

el movimiento de un sintagma nominal fuera de la frase pero relacionada con un pronombre en la predicación. Por ejemplo:

(3) K: la Caperu(cita) su mamá le dijo / lleva esto

(4) Entr: ¿sabés los nombres de las frutas?
Aarón: ¡la f(r)uta se la come!

La referencia en (3) se realiza a través del pronombre *le* en la predicación, referido a *Caperucita*; y en (4) se da por el pronombre *la***,** referido a *fruta*. En otras palabras, el referente del pronombre se encuentra topicalizado fuera y a la izquierda de la frase. Dichas relaciones se establecen gracias a la proximidad de los enunciados. Este tipo de construcciones es constante en la expresión oral, en cambio, está prácticamente ausente en la escritura.

También Ochs señala que en el discurso relativamente no planeado los hablantes utilizan las estructuras morfosintácticas que aparecen en los primeros años del desarrollo del lenguaje (op. cit. 64). Así, el uso de estructuras subordinadas aparece más tarde que el uso de las coordinadas en el habla de los niños:

(5) Entr: ¿y qué es Palestra?
Cristian: hay muchos chicos y / se juntan así en la iglesia

La frase de Cristian puede ser reformulada sustituyendo la conjunción copulativa por un pronombre relativo: "hay muchos chicos *que* se juntan en la iglesia". Por lo general, los niños pequeños prescinden de las proposiciones relativas, ya que organizan los sintagmas en una parataxis laxa.

También los términos deícticos son formas de referencia que aparecen más tempranamente:

(6) Cristian: había otro grande // ese anaranjado ¿no ve(s)?

El demostrativo *ese* sustituye una estructura de relativo como “había otro grande *que* era anaranjado”. Además, el uso de demostrativos suele estar acompañado por la ostensión de algo ligado al contexto situacional:

> (7) Karen: pero tenemos que llevar una cosa como *esa* mirá (señala el dibujo de un barco)

> (8) Aarón: *esta* es mi araña // yo la hice (muestra un juguete)

Asimismo, los adverbios de lugar aparecen con frecuencia sustituyendo estructuras verbales más específicas. En el siguiente registro los adverbios sustituyen al sintagma preposicional y al nominal:

> (9) Karen: Federico estaba ahí solito / estaba miraaaaando ahí




indica la playa — indica el mar

Se puede reformular el enunciado de Karen explicitando la referencia: “Federico estaba *en la playa* solito / estaba mirando *el mar*”

De esta manera, de acuerdo con Elinor Ochs, el uso de deícticos permite al niño prescindir de preposiciones y artículos definidos. Ese uso de los deícticos no aparece en el discurso relativamente planeado de la escritura, porque la distancia entre las circunstancias de producción y las de recepción del texto escrito exige que el escritor precise la referencia de su texto.

En este apartado he considerado los fenómenos más frecuentes en la expresión oral desde la perspectiva de Elinor Ochs. En primer lugar, atendí la relevancia de los movimientos corporales, ejemplos (1) y (2), en la coherencia del texto oral, puesto que sustituyen estructuras verbales. En segundo lugar, se pudo observar en el orden de palabras el fenómeno de la topicalización. Es decir, aparecen frases en las que el hablante explicita primero el referente y luego enuncia la proposición; lo cual es muy frecuente en el habla de los niños. Cuando en la proposición hay un pronombre que recupera el referente topicalizado,

decimos que es una dislocación a la izquierda, cuyos ejemplos son (3) y (4). Luego se pudo evidenciar la preeminencia en la expresión oral de estructuras paratácticas coordinadas antes que la subordinación ajustada, ejemplos (5) y (6). Por último, vimos cómo los niños se sirven del contexto situacional, una interacción cara a cara, usando pronombres demostrativos, casos (7) y (8) y adverbios, ejemplo (9), para evitar la explicitación de la referencia. Este uso de los pronombres y adverbios ocurre porque la situación comunicativa — presencial e interactiva— posibilita que el hablante afirme su verbalización en el contexto situacional inmediato.

Así, los niños progresan desde las estrategias desarrolladas tempranamente -estrategias pragmáticas- hacia un mayor uso de estructuras sintácticas complejas. Sin embargo, ese desarrollo del lenguaje no implica que esas estrategias tempranas se pierdan con el tiempo, sino que se conservan y emergen cada vez que el hablante produce un discurso sin una organización preestablecida.

3. Los recursos de la textualización oral en los niños

La expresión oral está sometida a constantes reformulaciones y complementaciones posteriores que manifiestan una heterogeneidad propia de la textualización oral. Si bien puede decirse que todo texto es heterogéneo en cuanto se relaciona con otros textos leídos o escuchados, la heterogeneidad a la que me refiero tiene que ver también con los modos de conformación verbal que propone J. Authier-Revuz (1991). Esta investigadora estudia la heterogeneidad en su dimensión de ruptura para observar sistemáticamente las formas *meta-enunciativas*, es decir, las distintas irregularidades que ocurren en el proceso de enunciación.

Ahora bien, el texto escrito se manifiesta como un producto acabado y preciso porque el lector no puede leer los borradores o bosquejos previos al texto definitivo. En cambio, en la producción oral las correcciones y modificaciones que

efectúa el hablante se manifiestan en el mismo texto y lo vuelven heterogéneo. En otras palabras, el escritor puede corregir y reformular su texto las veces que considere necesario mediante el *borrado* sin dejar evidencias, mientras que en la expresión oral no es posible *borrar* o *eliminar* lo que se dijo, sino que el hablante para reformular su texto necesariamente debe volver atrás y *hablar más*.

No obstante, es posible destacar recursos verbales que aparecen con frecuencia en los textos orales.

Blanche-Benveniste (1990,1998) estudia el francés hablado y reconoce *figuras de la sintaxis,* que organizan el discurso a través del ritmo, el léxico y la sintaxis. Cuatro son las configuaciones delimitadas por esta lingüista, a saber, *simetría, enumeración, factor común* y *paréntesis.* Sus estudios fueron replicados en español por Trigo Cutiño en producciones de niños de Sevilla y en Argentina por Norma Desinano, en niños de Rosario.

Así, Bardone y Grodek, del grupo de Desinano, se ocupan del habla de niños rosarinos y utilizan el concepto de *configuraciones discursivas.* A continuación cito las afirmaciones que hacen estas autoras sobre el concepto:

> Estas configuraciones constituyen modos de organización regular que aparecen en las producciones orales de los hablantes, a partir del uso de procedimientos de tipo general que involucran estructuras morfosintácticas, guiadas por el ritmo, las oposiciones y rimas que caracterizan esos discursos (Bardone y Grodek, 1996:63).

Esos modos de organización se basan principalmente en el ritmo y las disposiciones morfosintácticas que ocurren en el decir. En sus investigaciones toman las cuatro categorías delimitadas por Blanche-Benveniste.

Sin embargo, Norma Desinano en sus últimas investigaciones se aparta del concepto de *configuraciones discursivas* y describe sólo dos fenómenos básicos: el *paralelismo* y el *completamiento.* Estos dos fenómenos se fundan ya no en la descripción lingüística del texto oral, sino en una perspectiva psicolingüística que permite interpretar y explicar los fenómenos lingüísticos como marcas de la posición del sujeto en relación con la lengua y el discurso. De hecho, en

Interacciones orales sobre textos expositivos-explicativos disciplinares en la escuela media (2008), la autora hace explícito y fundamenta ese distanciamiento de la categorización *configuraciones discursivas.* En dicha publicación, la autora realiza una crítica a la postura anterior, que estudiaba la interacción dialógica desde una perspectiva basada en la comunicación.

De acuerdo con el encuadre teórico que posteriormente consideran Desinano y los miembros del Proyecto que dirige en Rosario[26], atiende las posiciones estructurales del sujeto en relación con el lenguaje y con los géneros discursivos que circulan en una cultura dada. El enfoque teórico con el que operan en sus investigaciones corresponde al *interaccionismo* propuesto por Claudia Lemos en la Universidad de Campinas en Brasil. Así, Desinano cuestiona la idea de que cuando los sujetos aprenden algo, no cometen errores:

> (…) los aprendizajes, si bien pueden ser logros permanentes, no siempre están disponibles, ya que por múltiples motivos los hablantes carecen de la capacidad de actualizarlos en todo momento y oportunidad y que una de las razones fundamentales para que esto ocurra, especialmente dentro del campo lingüístico es el hecho de que el lenguaje *no es para los seres humanos un objeto de conocimiento* sino que es un elemento constitutivo de su propia personalidad y por tanto el funcionamiento lingüístico está absolutamente determinado por relaciones sujeto/lengua de las que somos, en la mayoría de los casos, totalmente inconscientes. (Desinano, 2008:37).

Dos cuestiones se destacan en el fragmento citado. En primer lugar, los hablantes no siempre pueden controlar la producción de sus textos. Además, los géneros discursivos determinan distintas maneras de ver y comprender la realidad y, por lo tanto, determinan los modos de decir el saber, que muchas veces los hablantes no pueden llevar a cabo. Por esta razón, la intervención de las instituciones educativas en el aprendizaje de esas maneras particulares de textualizar es imprescindible, porque el lenguaje de las distintas disciplinas del conocimiento no se aprende espontáneamente. En segundo lugar, lo que determina el funcionamiento lingüístico no es ya la intención de comunicar, sino,

[26] Los miembros de este equipo son Norma Desinano (coord.), Marcia Arbusti, Vanesa Canavesio, Walter Koza y Stella Moro.

fundamentalmente, las relaciones del hablante con la lengua en general y con los géneros discursivos en particular.

Observamos que los estudios sobre oralidad realizados en Rosario evolucionan desde una perspectiva funcionalista (1996) hasta los parámetros del interaccionismo estructural (2008) a fin de estudiar los distintos movimientos del hablante en relación con la lengua.

Debido a que en mi investigación me interesan fundamentalmente las cuestiones gramaticales, para describir las formas recurrentes en la organización del discurso, utilizaré la noción de *recursos de textualización oral,* antes que *configuraciones discusivas,* ya que ésta se encuentra vinculada con una perspectiva comunicativa.

De esta manera, considerando el valor descriptivo de dichos antecedentes en el tema que me ocupa, propongo la siguiente distinción de los *recursos de textualización oral.*

- Paralelismo
  - Simetría
    - Repetición
    - Contraste
    - Inversión
    - Ritmo
    - Rima
  - Enumeración
  - Factor común
- Paréntesis
  - Textual
    - Evaluativo
    - Reformulativo
    - Retroactivo
  - Enunciativo

Paralelismo

El paralelismo puede aparecer en el léxico o en la sintaxis. Consiste en la presencia de estructuras sintácticas análogas o de elementos léxicos que se repiten o saturan una función en el sintagma. Es decir, en el texto, la selección de los elementos del paradigma no opera como una inhibición de otras posibilidades, sino que, dichos elementos funcionan como conjunto que hace efectiva la progresión del sintagma. De este modo, como lo indica el cuadro, se puede manifestar como *simetría*, *enumeración* o *factor común*.

Las *simetrías* son organizaciones que mantienen la armonía y la regularidad de los elementos que constituyen el enunciado. Bardone y Grodek (1996:64) distinguen simetrías por repetición, contraste, acumulación, inversión, ritmo y rima.

La *simetría por repetición* consiste en la reiteración de elementos léxicos, sintagmas o estructuras sintácticas semejantes. Puede estar en el texto de un mismo hablante o estar construida a partir de enunciados de dos o más hablantes. Consideraré aquí las simetrías en habla de un mismo sujeto. Por ejemplo:

> (10) K: y preguntó a mamá /// ¿este para quién es? ¿para mí? // no/ es
> para la abuelita // la que está enferma / la que está enferma

> (11) K: avisó a un señor que cortaba plantas / le decía: ¡hay un lobo! quiere comé! ¡hay un lobo! ¡me quiere comé!

Las repeticiones en estos ejemplos tienen función intensificadora. En el primer enunciado, la niña enfatiza que la abuelita, el destinatario de los alimentos que desea Caperucita, está enferma. En (11) el énfasis está puesto en la ferocidad del lobo y en el temor del personaje.

Ahora bien, Bardone y Grodek distinguen una simetría por acumulación y la caracterizan de la siguiente manera:

> (…) las simetrías por acumulación muestran el encadenamiento de estructuras sintagmáticas de verbo + *elementos construidos y regidos* o de verbo + *elementos construidos* o de verbo + *elementos regidos.* (Bardone y Grodek, 1996:75)

También, en un artículo publicado en *La puesta en palabras. Reformulación oral y escrita en estudiantes de primer año de la Universidad* (2006)[27] he tomado esta categoría, propuesta por las investigadoras citadas antes, para analizar exposiciones orales de estudiantes universitarios. Así, en esa ocasión observé la acumulación de estructuras regidas por el verbo como un tipo particular de simetría. Sin embargo, en estudios posteriores, he revisado dicha categorización, por lo que puntualizaré aquí una crítica al respecto.

Partiendo de la caracterización de Bardone y Grodek, de los ejemplos tomados por las autoras y de mi artículo publicado en el 2006, considero que la denominada *simetría por acumulación* es una forma más de la *simetría por repetición*, ya que está basada en la aparición reiterada de una misma estructura. Por lo tanto, la *simetría por acumulación* no constituye en sí misma un grupo aparte como se ha manifestado en estudios anteriores (Bardone y Grodek, 1996; Segovia, 2006). En el siguiente ejemplo ilustraré esta diferencia:

> (12) Entr: ¿qué juguetes son)
> A: yo tengo este libro// y todos estos juguetes que tengo en pieza/// este es una araña// este es un relo(j)/// esto es un muñeco/// este es este es es una araña// este es esto es una moto// esto es esto es/ una cartuchera// esto es un Batman/ esto es un juego de boliche

En esta simetría se puede observar la repetición de la estructura sintáctica sujeto + verbo + sintagma nominal.

[27] El artículo de mi autoría es "Paralelismo y paréntesis: recursos de la organización discursiva en la oralidad" (pp.85-102) en Cárdenas, Viviana (coord.) *La puesta en palabras. Reformulación oral y escrita en estudiantes de primer año de la Universidad*. Salta: EDUNSa, 2006. En el marco del Proyecto de Investigación Nº 1.274, el corpus de mi investigación comprendía reformulaciones orales de textos académicos en una interacción estudiante-docente.

S	V.	S. N.
este	es	una araña
este	es	un relo(j)
esto	es	un muñeco
este	es	una araña
este	es	una moto
esto	es	una cartuchera
esto	es	un Batman
esto	es	un juego de boliche

Se repiten las formas *este es* + sintagma nominal (4 veces) y *esto es* + sintagma nominal (4 veces) en el habla del mismo sujeto. Si bien, este recurso le posibilita al niño realizar un recuento de objetos, a saber, de sus juguetes, se diferencia de la categoría *enumeración* en cuanto en este tipo de simetría, aparecen en paralelo reiteradamente estructuras sintácticas semejantes, regidas por verbos. De este modo, queda claro que la acumulación de estructuras regidas y/o construidas por el verbo viene a ser una forma de *la simetría por repetición.*

La *simetría por contraste* puede aparecer en la dimensión semántica (el contraste de antónimos, versiones positivas y negativas) y en lo morfológico (diferencias de género, número y persona). Por ejemplo:

(13) K: yo voy en el camino largo y vos en el camino cortito / y yo en el camino largo

Este enunciado presenta un contraste por oposición de los antónimos *cortito/largo* y por la diferencia de los pronombres *yo/vos*. Asimismo, hay una simetría por repetición, ya que la estructura *yo voy en el camino largo* se repite con elipsis del verbo *y yo en el camino largo.* De hecho, en la organización discursiva, el hablante suele combinar los recursos como el ejemplo (18).

En los siguientes registros la simetría contrasta elementos por la diferencia de género:

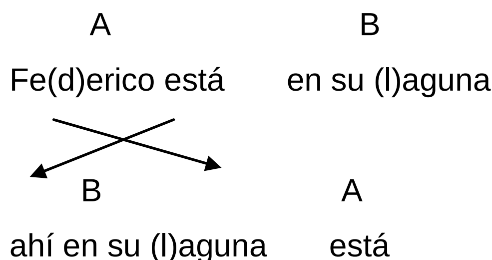
(14) K: Las chicas hacían "¡baa! ¡baa! ¡baa!" y los otros chiquitos "¡buu! ¡buu! ¡buu!" y las otras chiquitas "¡baa! ¡baa! ¡baa!" y los otros chiquitos "¡buu! ¡buu! ¡buu!"
Entr: ¿Qué juego era?
K: el juego de la/ de la/ de la ovejita y del ovejito/// y después las chicas corrían "¡baa! ¡baa! ¡baa!" y los y los los chiquitos "¡boo! ¡boo! ¡boo!"

En (14) se oponen nombres femeninos y masculinos: *chicas, chiquitas / chiquitos*. Así, también se contrastan las emisiones correspondientes a las chicas con las de a los chicos: *¡baa!/¡buu!* y *¡baa!/¡boo!* respectivamente. En este caso el contraste es también fónico dado el efecto sonoro del texto. Además, se oponen los sonidos por afinidad al género; por esa razón, Karen distingue *ovejita* y *ovejito* pues en español la marca del femenino es el morfema *a,* mientras que las marcas del masculino son los morfemas *e* y *o,* siendo este último el que aparece con más frecuencia. Así, en (14) la emisión *¡baa!* corresponde a las chicas (femenino) y l*¡boo!* pertenece a los chicos (masculino). Esta asociación se realiza en concordancia con el género y da cuenta de los conocimientos de la lengua materna que posee la niña.

La *simetría por inversión* tiene la estructura del quiasmo: *a / b / b / a* y puede aparecer en el enunciado de un solo hablante o en producciones conformadas en la interacción de dos o más hablantes. Por ejemplo:

(15) K: Fe(d)erico está en su (l)aguna / ahí en su (l)aguna está

La estructura *a / b / b / a* puede esquematizarse de la siguiente manera:



Este quiasmo posee una función intensificadora, es decir, la niña pone el acento en el hecho de que el personaje se queda en un charco de agua en la playa por temor al mar. En efecto, en el cuento original, el temor del personaje incide en la prosecución de las acciones.

La *simetría por ritmo* es muy significativa en el habla de los niños ya que, generalmente, cumple una función lúdica y aparece por repeticiones léxicas y sintácticas como en (16):

> (16) A: me gustaaaaaa/ sacar fotos// juga(r)/ me gusta/ estudiar// me gusta bailar/ ser como Barney// me gusta juga(r) la pelota// me gusta esta(r) con mis primos// me gusta juga(r) con mi araña/ y también esta(r) en mi casa

El efecto rítmico surge de le homogeneidad de la estructura sintáctica y de la reiteración del inicio de cada emisión *me gusta* (seis veces) que opera como anáfora. Los verbos usados para describir las acciones tienen desinencia fonética idéntica, excepto *ser,* que aparece una sola vez:

Me gusta sacar fotos

juga(r)
estudiar
bailar
juga(r) la pelota
esta(r) con mis primos
juga(r) con mi araña
esta(r) en mi casa

A continuación cito fragmentos en los que los niños reformulan una parte del cuento *Federico y el mar.* Se puede observar que las emisiones se acercan a la poesía por su efecto rítmico:

(17) C: el agua viene y lo moja / el agua viene y se va / el agua viene y se va

(18) C: el agua viene el agua se va
(19) E: el agua ya viene y se va //¿así es? / el agua se viene y se va

(20) K: el agua viene y le moja / y el agua viene y se va

(21) K: el agua le moja / y se va // el agua el agua viene / le moja el agua se va

Los niños no logran "reproducir" con exactitud la forma original; sin embargo, en los sucesivos intentos han retenido el efecto rítmico del texto fuente. El fragmento del cuento de Graciela Montes es:

El agua viene y lo moja
El agua viene y se va

En estos cinco registros se pone en evidencia que hay otras voces en el texto que se va haciendo, a saber, la versión original del cuento *Federico y el mar.*

La *simetría por rima* normalmente cumple también una función lúdica y se da a partir de coincidencias fonéticas. En efecto, las canciones de cuna y los juegos sonoros son muy familiares para los niños, lo cual cobra relevancia en el proceso de adquisición y consolidación del lenguaje oral en los niños pequeños. Por ejemplo:

(22) K: yo quería / quería/ yo decía yo molestaba yo pedía agua / quería una botellita de Pe(p)si/ y no me complaba y no me complaba y no me complaba no me complaba// después yo quería que me comple y le ha complado a Luciano y así era

Los verbos usados tienen similitud fonética, excepto *molestaba*, que, además, evidencia el discurso de un adulto[28].

yo querería
querería
quería
yo decía
yo pedía agua
quería una botellita de Pe(p)si

Asimismo, la niña continúa su enunciado mediante la organización de simetrías rítmicas y rimadas. El uso de las estructuras y la reiteración sonora de los verbos puede representarse esquemáticamente de la siguiente manera:

quería una botellita de pesi	y	no me	complaba	
	y	no me	complaba	
	y	no me	complaba	
	y	no me	complaba	
después yo quería que		me	comple	
	y	le	ha complado	a Luciano

En los siguientes registros la niña manifiesta sus competencias en cuanto a la función lúdica e intensificadora del lenguaje.

> (23) K: yo salté así FUELTE me subí en el pelotero como esta silla mirá/ ¡chin! ¡chin! ¡chin!
>
> (24) K: las chicas hacían ¡baa! ¡baa! ¡baa! y los otros chiquitos hacían ¡buu! buu! ¡buu! y las otras chiquitas ¡baa! ¡baa! ¡baa! y los otros chiquitos ¡buu! ¡buu! ¡buu!
>
> (25) K: y después las chicas corrían ¡baa! ¡baa! ¡baa! / y los y los chicos
> ¡boo! ¡boo! ¡boo!

[28] Por lo general, es el adulto el que evalúa las reiteradas peticiones de un niño como una manera de "molestar" y no el niño.

En estos ejemplos, ya analizados anteriormente, la niña repite las expresiones *¡chin!, ¡baa!, ¡buu!, y ¡boo!* por el placer de jugar con el lenguaje, ya que no representan referentes materiales sino sonidos. De este modo, se puede decir que el lenguaje en los niños muchas veces se acerca al de la poesía, dada la riqueza de los recursos fónicos utilizados.

La *enumeración* supone una sucesión de elementos que corresponden a una misma clase de palabra como sustantivo, adjetivo o verbo. Asimismo, los sintagmas nominales, adverbiales y preposicionales pueden aparecer en paralelo para enumerar algo en particular. De esta manera, en la cadena sintagmática, el hablante realiza varias opciones de las posibilidades del paradigma. Por ejemplo:

> (26) K: yo vi video y después yo quería ver Pinocho, la paloma y la reina/ quería ver eso

Aquí se enumeran sustantivos, dos de los cuales tienen artículo; al finalizar la enumeración, la niña utiliza un coordinante copulativo:

Yo quería ver Pinocho
la paloma
y la reina

Los nombres enumerados corresponden a personajes de una película. El caso (27) es diferente:

> (27) K: y llegó la Caperucita con su canastito y el pastel y el vasito con dulce de leche

Los nombres enumerados en este registro tienen una relación polisintética:

y llegó la Caperucita con su canastito
y el pastel
y el vasito con dulce de leche

Además, paradigmáticamente, los elementos enumerados son afines a la categoría *alimentos*.

El *factor común* es la estructura o el elemento sintáctico topicalizado a la izquierda que organiza dos o más sintagmas que siguen en la cadena hablada. Por lo general, se usa como factor común las estructuras causales, condicionales y temporales. Por ejemplo:

> (28) K: cuando el lobo se ha comido a la abuelita // llegó la Caperucita consu canastito y el pastel y el vasito con dulce de leche/ ahí los dos/ la abuelita con/ le aparecido el lobo y estaba durmiendo/ entonces salió salió corriendo / avisó a un señor que cortaba plantas

En este ejemplo, el factor común es una construcción temporal subordinada que preside las acciones que siguen:

cuando el lobo se ha comido a la abuelita

llegó la Caperucita
salió corriendo
avisó a un señor que cortaba plantas

El factor común posibilita a la niña hacer uso del principio de economía del lenguaje, en este caso para no repetir el marco temporal *cuando el lobo se ha comido a la abuelita.* Curiosamente, lo que en gramática se suele estudiar como estructura subordinada (*cuando el lobo se ha comido a la abuelita*) en la textualización oral, viene a ser una construcción que subordina las proposiciones que siguen (*llegó la Caperucita*, *salió corriendo*, *avisó a un señor que cortaba plantas*) porque incide sobre las mismas mediante una demarcación temporal.

Paréntesis

El paréntesis consiste en una ruptura en la continuidad sintáctica o temática del discurso. Mediante el inciso el hablante introduce comentarios, aclaraciones o correcciones sobre su propio texto. En la escritura el paréntesis se indica mediante marcas gráficas y comporta información secundaria o sólo complementaria. En cambio, en la expresión oral, el paréntesis puede identificarse por rasgos prosódicos (entonación, pausa, intensidad del volumen de la voz, etc.); además, es fundamental para la coherencia del texto. El paréntesis puede estar focalizado en el texto o en la situación comunicativa; denomino al primero *paréntesis textual* y al segundo *paréntesis enunciativo.*

Los *paréntesis textuales* están relacionados con el texto y pueden consistir en una evaluación, una reformulación o una retroacción para desambiguar algo dicho antes.

Los *paréntesis evaluativos* conforman apreciaciones que realiza el hablante sobre su propia producción verbal. Por ejemplo[29]:

> (29) K: y ha venido una chiquita y tira la pelota ahí/ *¿viste? / como la pelota del mar pero chiquita como Federico así*
>
> (30) K: el papá le dijo ¿vamos al agua Federico? / ¡no papá! ¡es muy fiero! / no quiere ir// *Federico estaba ahí solito/ estaba miraaaaaando el mar ahí*

En (29) la niña interrumpe su relato para comparar la pelota del personaje de la historia que esta contando con la pelota aludida en otro cuento escuchado previamente, a saber, *Federico y el mar.* En (30) usa un paréntesis para expresar su evaluación sobre el personaje mediante un diminutivo. A través de este recurso, el hablante da cuenta de un juicio de valor sobre los componentes de su discurso. En este caso, Karen no prosigue la narración, sino que la enriquece mediante una evaluación.

[29] En adelante, indicaré con negrita las estructuras parentéticas.

El *paréntesis reformulativo* consiste en una revisión del texto para reformular o completar segmentos que se dijeron antes. Por ejemplo:

(31)Entr: Me dijiste que vas a la iglesia San Francisco
C: No quiero ir ahora
Entr: ¿Por qué no querés ir?
C: Porque// es que yo estaba// yo/ es que mi hermana me dijo/ que me bañe y ella después/ ella dijo "bañáte"/ y después yo me bañé/ **otro día era**/ y después ella no estaba se había ido// otro día capá (z) que vaya (pausa larga) soy de Palestra yo

Este paréntesis constituye una reformulación que comporta información necesaria para aclarar lo que dijo antes. Cristian usa el paréntesis *otro día era* en su discurso para explicitar la diferencia temporal entre el momento de la enunciación (*ahora*) y las acciones del relato que está contando (*otro día era*).

Los *paréntesis enunciativos* ponen en evidencia la presencia de los interlocutores o bien se refieren a otro texto vinculado con el que se va formulando en ese momento, como los siguientes casos:

(32) C: Federico le gusta la playa// a Federic(o)/ la arena son muy divertida// *¿ahí qué estaba haciendo?*
(33) E: está miraaando// *¿acá era/// donde piensa?/*/ Fede está pensando si es divertido/ si es divertido o no
(34) K: Federico dice / ¿será divertido el mar? /// Federico es / <u>¿cómo era? //</u> es muy chiquito

Los tres niños aluden a una instancia anterior vinculada con la narración. En (32) y (34) los hablantes solicitan ayuda al oyente mediante una pregunta, en tanto que en (33) expresa la necesidad de sentirse aprobado en una parte puntual del texto para continuar. Estos fenómenos se evidencian en el sintagma como rupturas. Authier-Revuz (1991) considera que en estos fenómenos del lenguaje se pone en evidencia una *heterogeneidad mostrada*, en cuanto el hablante manifiesta lingüísticamente la presencia de "otro texto", "otras voces"; en este

caso, el cuento que se les había leído anteriormente: *Federico y el mar* de Graciela Montes.

El *paréntesis retroactivo* supone un movimiento hacia segmentos dichos anteriormente. En una determinada instancia del discurso, el hablante encuentra que debió decir algo antes, por lo cual introduce un inciso para dar la información que está faltando. Por ejemplo:

> (35) K: llegó la Caperucita con su canastito y el pastel / y el vasito con dulce de leche / ahí los dos xxxx la abuelita le aparecido el lobo y entonces/ *que estaba durmiendo* / entonces salió corriendo / avisó a un señor que cortaba plantas

El paréntesis *estaba durmiendo* conforma información que pudo decirse antes, pues se relaciona con *lobo.* Si ordenamos los componentes, la frase podría decir: "le apareció un lobo que estaba durmiendo y entonces salió corriendo"*.* De hecho, en este tipo de paréntesis, a diferencia del reformulativo, el sintagma dislocado opera sobre un segmento puntual del texto.

Finalmente, los paréntesis enunciativos evidencian fisuras en el texto porque los hablantes revisan constantemente su discurso. Dicha revisión no puede llevarse a cabo sin dejar huellas de las observaciones y correcciones que realiza el hablante sobre su propio texto. Los paréntesis estudiados en este trabajo son fenómenos propios de la oralidad, que por ser concomitante el proceso de organización y de verbalización, presenta este tipo de estructuras dislocadas.

Esta manera de considerar el paréntesis es diferente de la mirada tradicional que lo entendía como un inciso sin relevancia. Por el contrario, considero que el paréntesis es significativo en relación con propio enunciado, con la situación enunciativa y con los mismos hablantes, ya que evidencia sus competencias, dudas y recorridos en la organización del discurso oral.

4. Consideraciones finales

En el análisis de las producciones infantiles he considerado principalmente la estructura gramatical de los textos, sin embargo, quiero aclarar que en la explicación de los ejemplos, he aludido, aunque brevemente la implicancia pragmática de esos usos (si el hablante enfatiza algo en particular, juega con el lenguaje, etc.).

Los recursos estudiados están basados en la repetición y son propios de la organización sintáctica de la oralidad, lo cual difiere de la forma estandarizada SVO de la modalidad escrita del lenguaje. En el caso particular del paréntesis atendí los quiebres en el texto, la dislocación de los componentes en el sintagma y la emergencia de las otras voces en el texto hablado como marcas de heterogeneidad.

Precisamente, en la oralidad, la lengua se manifiesta como un proceso cuyo "producto", el texto, no ha sido terminado, sino que en todo momento el hablante puede introducir incisos para precisar, corregir o ampliar segmentos de su discurso. Así, el texto oral acontece como un fenómeno nunca acabado, siempre susceptible de ser mejorado.

Tengamos en cuenta que las enumeraciones y las simetrías por repetición, contraste, inversión, ritmo y rima aparecen con frecuencia en la producción literaria. En cambio, en los registros analizados, los niños usan libremente esos recursos en sus producciones orales con el propósito de narrar, informar, describir, comentar o jugar con el lenguaje. En efecto, estos recursos forman parte de las estrategias disponibles de la lengua que toma el niño por el sólo hecho de ser hablante. Si bien, en el corpus analizado no he considerado el habla de los adultos, quiero destacar que éstos, igualmente, en sus textos orales espontáneos utilizan las mismas recursividades descriptas aquí para organizar sus expresiones.

Finalmente, el "caos" del habla infantil es sólo aparente, pues es posible reconocer recursividades que utilizan los niños para organizar sus textos, aunque no sean conscientes de la utilización de esos recursos.

Bibliografía

Authier-Revuz, J. (1991) “Hètèrogènèitès et ruptura. Quelques repères dans le champ ènonciatif” en Herman Parret (direcc.) *Le sens et ses hètèrogènèitès.* Editions du Centre National de la Recherche Scientifique. Paris.

Bardone, Liliana (1997) “Heterogeneidad enunciativa mostrada en las re-narraciones de los niños preescolares” en *Lectura_ a crianza e o texto* Nº 20: 67-73

Bardone, L. y Grodek, A. (1996) “Las configuraciones discursivas como recursos verbales” en Desinano, Norma (coord.) *Estudios sobre interacción dialógica* Rosario: Homo Sapiens

Blanche-Benveniste, Claire (1985) “Las regularidades configurativas en el discurso del francés hablado: consideraciones lingüísticas y sociolingüísticas” en *Sociolingüística andaluza 3. El discurso sociolingüístico* Dir. Vidal Lamiquiz Ed. Fernando Rodríguez Izquierdo. Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Desinano, Norma (2008) (coord.) *Interacciones orales sobre textos expositivo-explicativos disciplinares en la escuela media*. Rosario: Laborde.

Desinano, N. (1994) “Narración, heterogeneidad discursiva y paréntesis” en *Narraciones infantiles. Un estudio sobre oralidad* Rosario: Homo Sapiens

Grodek, A. (1999) “El paréntesis en la organización textual” en Desinano (coord.) *Narraciones infantiles. Un estudio sobre la oralidad.* Rosario: Homo Sapiens

Ochs, Elinor (1979) “Planned and unplanned discourse” en GIVON (ed) *Sintax and semantics.* New York: Academic Press. 51-80.

Segovia, Elisa (2006) “Paralelismo y paréntesis: recursos de organización discursiva en la oralidad” en Cárdenas, Viviana (coord.) *La puesta en palabras. Reformulación oral y escrita en estudiantes universitarios de primer año.* Salta: EDUNSa.

Recorridos históricos

TRES RAZONES PARA NO ESCRIBIR UN TÍTULO

Raquel Guzmán de Dallacaminá

Titular un texto implica un movimiento de selección entre múltiples posibles. Dice Genette que el título cumple tres funciones, identificar, designar y atraer y esto significa reconocer que hay un lugar para la síntesis, lugar donde se instala un "algo" susceptible de ser identificado y que por lo tanto se reniega de lo múltiple y de lo disperso. Titular es un modo de ordenar el cuarto, procurar que cada cosa esté en el sitio previsto ¿por quién? En nuestro caso por los poderes que sobrevuelan en este espacio de inquietud e incertidumbre que constituye la academia.

Titular es también conceder rango o jerarquía, disponer un lugar para el texto en el conjunto de los textos que polifónicamente se despliegan en una reunión, en un coloquio. Rehuir al título es también una palabra oculta, tal vez metáfora que pugna por explicar un campo de múltiples posibilidades.

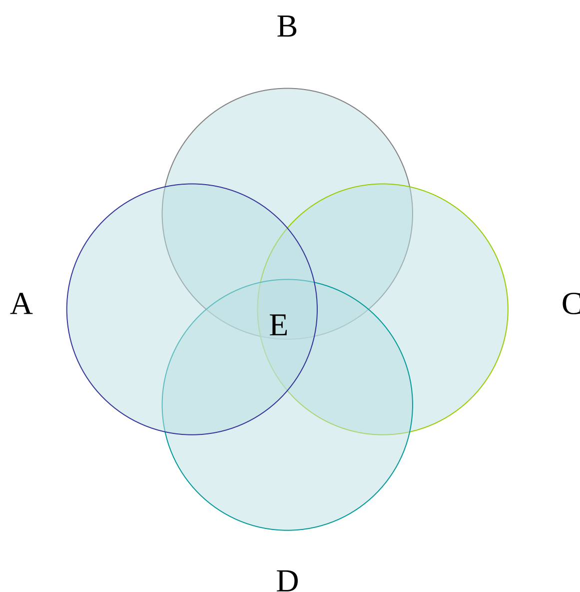
1. Pero vayamos al grano, la primera razón es de orden histórico. La Carrera de Letras que hoy nos convoca es el resultado de una historia o mejor de tres historias que fueron acercándose y anudándose en algunos momentos y alejándose en actitud de sospecha o extrañamiento en otros. Fue la historia en Salta –Sede Central- y en las Sedes Regionales – Orán y Tartagal- donde se trazaba la posibilidad de la Universidad de constituirse en auténtico polo de desarrollo de la región. Hoy quedan dos –Salta y Tartagal- ¿qué fue de Orán? ¿qué lugar le cabe en el enunciado "Carrera de Letras" a esa parte de la historia que transcurrió entre el 78 y el 93? ¿Acaso una Carrera cerrada es una Carrera muerta? Por cierto que no. Así como las palabras que inician un texto son parte de la totalidad del texto, así también estas experiencias suspendidas, quebradas son

parte del cuerpo de la Carrera. Allí están sus egresados, Santos Vergara destacado docente, prestigioso escritor y luchador de la cultura, Noemí Cussi, Griselda Navarro, Beatriz Rodríguez enseñando en las zonas rurales del Departamento; Clara Montenegro, Norma Politti, Patricia Chibán, dirigiendo escuelas de la zona; Raúl Reynoso, abogado y profesor en Letras, actual Juez Federal de Orán. Eso no es historia vieja, es la historia actual de esa Sede que en sus pocos años realizó Jornadas Nacionales de Lingüística, de Literatura Argentina, Encuentro de Profesores en Letras, con destacados participantes como el gran maestro que fue Nicolás Rosa, recientemente fallecido o Noé Jitrik, y Alicia Entel entre otros. Esa Carrera que generó Ferias Culturales, colaboró en Ferias del Libro en las que intervinieron entre otros Gustavo Roldán y Daniel Filmus. Esa Carrera que fue cerrada como resultado de una particular comisión “Inter-Sedes” es parte de esta historia que constituye la actual Carrera. Podrán ustedes preguntarse ¿qué aporta saber esto ahora? Creo que la memoria siempre importa, para reflexionar, para evitar caer en los mismos errores, pero sobre todo para trazar cartografías que sean más abarcativas, que den cuenta de los objetos de análisis, en este caso nuestra Carrera de Letras en toda su pluralidad.

El norte de la provincia bien sabemos ha sido siempre como un lugar “otro”, ajeno. Los hechos, los acontecimientos que allí ocurren, vistos desde la capital aparecen como distantes, difuminados en un territorio donde se mezclan la ambigüedad y el mito. Instituir una carrera universitaria tiene allí, a mi modo de entender, la posibilidad de inscribir una palabra nueva, la palabra académica no para sustituir otras sino para instaurar un diálogo que dé sus frutos en la movilización del pensamiento en un nuevo sentido, que desafíe y acepte desafíos, que proponga y que acepte propuestas. Desde lo político es apostar a lo posible y trabajar por la educación es siempre crear un espacio de posibilidades. Paralelamente destituir una carrera universitaria es un gesto que, como los cuentos, manifiestan una historia de superficie y una historia oculta, la primera podemos leerla en resoluciones y actas que documentaron los procedimientos administrativos de la época; la historia oculta podemos inferirla –también como en

los cuentos- de la identificación de los destinatarios de aquellas acciones. ¿Quién se benefició con el cierre? Indudablemente las dos carreras que quedaban activas en primer lugar y luego las otras carreras de la sede que vieron ampliados sus cargos, Enfermería y Matemáticas. Es decir la institución universitaria seguía presente, pero no el área humanística y esto nos lleva a una segunda variable en la construcción de esta pluralidad.

2. El objeto de estudio: ¿qué se estudia en la Carrera de Letras? Cada año cuando me encuentro con los estudiantes que ingresan a la Carrera les pregunto acerca de sus inquietudes e intereses y si seguimos esas intuiciones iniciales, podemos decir que vienen a estudiar *Literatura*. Y ¿qué es la literatura? Si observamos las operaciones metodológicas que devienen de la teoría literaria veremos que se orientan al estudio de un conjunto de componentes que van perfilando al objeto de estudio *literatura*, y que permiten visualizarlo como objeto teórico configurado del siguiente modo:



Donde A representa el registro del imaginario social de nuestra cultura entendida como trama de discursos; B soporta el sujeto de una enunciación siempre vacilante entre lo particular y lo general o, en términos de Nicolás Rosa "entre la sociabilidad de los discursos del mundo y la alteridad que lo funda como sujeto" (2004:15); C da cuenta de la dimensión de la escritura, espacio de engendramiento del texto y determinación de su filiación como tal y D es la dimensión de la lectura. Se genera así una trama dinámica que en su constante movimiento va generando textos literarios (E), espacio de intersección siempre diseñándose, siempre definiéndose. Este diagrama permite observar la posición del texto literario frente a los otros textos que se generan en procedimientos similares, el texto literario se aglutina como integración de lo diverso como negatividad, como dice Kristeva, como positividad según dicen los formalistas. La dimensión discursiva, como la enunciativa, escrituraria y lecturológica establecen una relación de equilibrio que se sostiene en la tensión de fuerzas que cada una conlleva.

El abordaje de este objeto complejo requiere también de una tarea compleja que aglutine equipos, que sume voluntades, que integre perspectivas, que potencie áreas de discusión, que promueva la interdisciplina y aún la transdisciplina. En fin, una carrera que más allá de las jerarquías y de las autonomía de cátedra trabaje para que los estudiantes perciban la complejidad –no como dificultad- sino posibilidad de comprender este espacio de mundo que hemos elegido estudiar. Y esto nos lleva a la tercera cara del problema ¿para qué estudiar *Literatura?*

3. El debate educativo puso en evidencia el modo en que docente y alumno se relacionan en la práctica pedagógica, es constante la demanda de un rol docente que, desplazado del centro de la escena, sea capaz de valorar, jerarquizar, y acrecentar las competencias de los estudiantes, sin embargo éstas son prácticas que provocan bastante incertidumbre, cuando no augustas sanciones. El área de Lengua, en esta situación puede ser el campo propicio para

la transversalidad que la convierta en el eje de un sistema que -desde la lectura y la escritura- resignifique los demás aprendizajes al poner en juego vivencias, saberes, expectativas que movilizan a los individuos.

La experiencia lectora y la capacidad de lectura crítica de los docentes es la herramienta fundamental para sortear una instancia pedagógica que debe ser fortalecida en la Universidad, propiciando que los estudiantes se integren y produzcan reflexiones y proyectos sobre este aspecto. En este momento particular de la educación argentina, el aluvión de fotocopias diezmó la práctica de la lectura, circunscribiéndola a la fragmentación, amputando colores y formas, reduciendo el texto a informaciones aisladas. Se hace necesario recuperar el rol *lector* del docente y, como antesala, ejercitar incesantemente la lectura con los estudiantes universitarios.

Estas *prácticas de lectura literaria* son la posibilidad de inserción de los sujetos en un sistema simbólico complejo que posibilita actuar sobre la realidad. Los signos, como lo entiende Vygotski, son sistemas mediadores que modifican al sujeto y si bien provienen de toda la dinámica cultural y social, la lectura literaria, plurisignificativa y polisémica, campo virtual por excelencia, ofrece el escenario óptimo para una experiencia compleja y abarcativa.

Sin embargo cuando se produce la pedagogización de la lectura y la teoría conduce, orienta un determinado modo de leer y se ejercitan ciertas taxonomías que los empujan muchas veces a un orden vacío, *en la experiencia de estudio se pierde al lector.* La adscripción dogmática a ciertos estatutos científicos fija los límites de la literatura en un lugar ajeno al lector, se elude el trabajo de construcción significativa del sujeto que se transforma así sólo en estudiante, eludiendo la duda y la incertidumbre de la lectura.

Observamos entonces que "se instala una supremacía del orden del significante sobre el sujeto que ingresa a él, suministrándole una referencia posible de su propia identidad"[30]. Este metalenguaje desde el cual se analiza lo literario privilegia la actividad sobre el texto que el sujeto construye, "impone una

[30] S. De Gerometta Alicia (1995) "Sujeto y lectura" en *Teoría*- unas Sede Regional Tartagal.

perspectiva desde la que se ven las cosas y una postura desde la cual se las valora"[31] Condicionar los modos de leer en función de esquemas negociados por otros conduce luego a evaluar sólo la lealtad reproductora del alumno, se le niega así el espacio epistémico y la posibilidad de construir un yo auténtico, condenándolos a consumir conocimientos en vez de crearlos.

Como decíamos al principio el mundo de la obra literaria es un mundo total en el que todo el saber, (social, psicológico e histórico) ocupa un lugar, es una unidad cosmogónica[32] y el lenguaje no es su expresión subsidiaria, sino que es el ser de la literatura. La experiencia literaria se vuelve así insoslayable en la escuela, para dar lugar a modelos de identificación, trazar horizontes de expectativas sociales, éticas y estéticas y construir un nuevo público que funcione como factor de cambios sociales.

Aun cuando la escuela ha perdido su papel hegemónico como transmisora de la cultura y debe hoy compartir la escena con los medios de comunicación de masas, instituidos en eje de un poder simbólico y referentes de un capital de información y comunicación axial para la sociedad, no se puede negar la importancia de la educación –y en este caso de la educación literaria- en nuestra comunidad. Pero tampoco se puede negar que es *imprescindible* una discusión que revise el modo de formación de los nuevos profesores para las nuevas escuelas. No se puede guardar el vino nuevo en odres viejos.

Esta inflexión que hoy nos convoca requiere no sólo de un proyecto sino de una ética y una estética. Un proyecto de consenso que articule las múltiples demandas, una ética que sea capaz de levantarse por encima de los intereses particulares para pensar en la responsabilidad que las instituciones educativas tienen en la construcción del país. Una estética que nos permita reflexionar en términos creativos desde una carrera que se ocupa de los universos ficcionales y de las posibilidades creativas de la palabra.

---

[31] Id.
[32] Barthes, Roland (1994): *El susurro del lenguaje,* Barcelona: Paidós.

Los tres ejes bosquejados en esta exposición: la historia de la Carrera, su objeto de estudio y la relación que establece con la sociedad, diseñan una cartografía, un espacio atravesado por el tiempo en que nos toca actuar y es en función de estos componentes que se debieran buscar las respuestas que necesitamos:

a. En relación con la historia y la configuración de la Carrera, dinamizar las relaciones Salta – Tartagal, propiciando el intercambio entre docentes y estudiantes; generar acciones que involucren la región a través de convenios y / o proyectos que podrían canalizarse a través de los propios egresados; abrir los Proyectos de investigación –y las bibliotecas de los Proyectos- invitando a interesados tanto de otras carreras como de fuera de la universidad.

b. En cuanto al objeto de estudio se hace necesario un diálogo activo, a través de seminarios y cualquier otro tipo de reunión académica, entre las distintas áreas que componen la Carrera a fin de arribar a la configuración de espacios curriculares *integradores y cooperativos*. Discutir la configuración de este campo de estudio, sus periferias, sus acechanzas que, si bien ponen en crisis la identificación de la literatura con las "bellas letras" nos permiten indagar en otras posibilidades.

c. La relación entre la literatura y la sociedad es posible decirla con palabras de Antonio Cándido (1995):

> (…) la literatura corresponde a una necesidad universal que debe ser satisfecha bajo pena de mutilar la personalidad, porque, por el hecho de dar forma a los sentimientos y a la visión del mundo ella nos libera del caos y, por lo tanto, nos humaniza. Negar el goce de la literatura significa mutilar nuestra humanidad (…) [por otro lado] la literatura puede ser un instrumento de desenmascaramiento, por el hecho de enfocar situaciones en las que se da la restricción de los derechos o la negación de los mismos, como la miseria, la servidumbre, la mutilación espiritual.

Estas consideraciones bastan por sí mismas para pensar que el trabajo que hacemos desde una Carrera que se ocupa de la Literatura tiene además de un

mandato disciplinar un mandato social que en países como el nuestro, es ineludible cumplir.

La historia, el objeto y la sociedad son tres coordenadas que trazamos para tratar de reflexionar acerca del espacio complejo que instituye una Carrera, espacio que estamos llamados a comprender, interpretar y desde ahí gestar conocimiento. Tenemos una nueva posibilidad de barajar y dar de nuevo, de construir ese "algo" que evitamos nombrar en el título para dar paso a la incertidumbre. Por cierto que también podemos dejar todo como está y seguir discutiendo a qué materias les damos más o menos espacio en el plan, podemos también elegir seguir responsabilizando a los otros de los propios errores (la escuela media, la familia, los medios de comunicación) o asumir este presente, este cronotopo –en términos de Bajtin- donde "se atan y desatan" los nudos de nuestras propias narrativas.

Bibliografía

Barthes, Roland (1994): *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Cándido, Antonio (1995) “El derecho a la literatura” en AAVV *Ensayos y conferencias*. Sao Paulo: FCE.

Morin Edgar (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO

S. De Gerometta, Alicia (1995) "Sujeto y lectura" en *Teoría*- UNSa-Sede Regional Tartagal.

ENTRE LA REALIDAD Y LA ACADEMIA,
UNA EXPERIENCIA CULTURAL

Santos Vergara

Provengo del trópico salteño, desde la ciudad de Orán, donde funciona una Sede Regional de la Universidad Nacional de Salta y en donde he cursado el Profesorado en Letras, habiendo egresado hace unos veinte años. Pero no es mi intención brindar aquí un panorama de la carrera en Orán, que ya no existe, ni hacer el análisis de algún tema en particular del área lingüística o del campo literario. Tampoco tengo un trabajo escrito para leer, sino que prefiero hablar así, en forma directa. Solamente quiero ofrecer un testimonio sobre mi experiencia como alumno, situado allá en Orán, que a lo mejor pueda servir para los fines de esta convocatoria.

Ingresé a la carrera del Profesorado en Letras en 1980 y lo hice repleto de sueños. Había otras opciones en Orán y yo elegí esta carrera. La verdad es que tenía muchas expectativas en ella. ¿Cuáles eran esas expectativas? Por un lado, lo que ofrecía la Universidad a través de un folleto: tener un título docente, actuar en periodismo, desempeñarse como vocero en alguna empresa, que era el campo de trabajo. Por el otro, yo tenía un propósito más personal, un sueño que entonces era algo secreto. Pero para entender mejor esto que voy a decir, quisiera relatar un poco cuál era mi historia personal, de dónde procedía antes de ingresar a la Universidad.

Mi origen era muy humilde. Yo pertenecía a un sector marginal de Orán. Mi familia era muy pobre y vivíamos en las márgenes de la ciudad, casi en el campo. Desde chico tuve que trabajar; andaba por las fincas, por el monte, por el cañaveral, de peón. Y hasta los quince años fui un semi-analfabeto. Digo semi-analfabeto porque algo leía, deletreaba, trataba de leer los carteles, algunos títulos

de publicaciones. Pero no más. Mi vocabulario era muy pobre, no entendía el significado de muchas palabras. Por lo menos dos tercios de las palabras que aparecían en los textos, no entendía. Entonces, me costaba mucho leer los escritos largos, no entendía nada. Además, me movía en un mundo de analfabetos, donde no se necesitaba leer para vivir. Vivíamos igual, sin leer y no se extrañaba la lectura. Salvo, claro, cuando el patrón nos liquidaba los jornales, nos daba un papelito lleno de números y palabras, y no entendíamos nada. Entonces uno se lamentaba de no saber leer. Y cuando se iba a la ciudad para hacer alguna diligencia también era necesario leer. Todo lo demás se entendía hablando oralmente.

Bien. Esta realidad, que en la academia uno aprende a denominar el "mundo de la oralidad", porque todo se construye a partir del relato oral, ese era mi mundo. Era el modo como ocurría también todo el aprendizaje, el andar por el mundo; los mitos y los relatos que a uno le enseñaban cosas: adónde no se debe ir, lo que no se debe hacer; y todo un código que se maneja en esos lugares. Por ejemplo, si vivíamos a orillas del río, decíamos "arriba" para indicar una orientación, que era de donde venían las aguas del río, y "abajo", siguiendo la corriente del río.

Yo venía desde ese mundo y tenía una sospecha. No una certeza, sino una sospecha, sobre la existencia de otro mundo. Era el mundo al que se podía ingresar a través de los libros. Pero, por otro lado, yo dibujaba, hacía muñecos de barro, pintaba…. Es decir, tenía una vocación por las artes plásticas. Y eso me despertaba cierta curiosidad, me motivaba algún sueño. Entonces, cuando cumplí mis quince años, regresé a la ciudad de Orán, empecé la escuela primaria, la hice en dos años (era un régimen especial para adultos). Seguí la secundaria en cuatro años, mientras, como no tenía quien me asistiera económicamente, trabajaba. Fue entonces, cuando aprendí a leer y escribir de corrido, cuando descubrí el poder de

la palabra escrita, las posibilidades que tenía con ella. Empecé a leer libros[33], y también a escribir algo. Así que terminado mi secundario, tenía que definir entre las dos orientaciones: las letras o las artes plásticas. Pero en Orán no había escuela de Bellas Artes y eso significaba que para estudiar debía trasladarme a Salta, lo cual dificultaba esta posibilidad. Y, milagrosamente, por ese tiempo se instaló en Orán la Universidad, con el Profesorado en Letras. Es decir que se resolvió el problema que años antes me había preocupado. Así que elegí la carrera de Letras.

Bien. Este ingreso a la carrera de Letras fue como una ventana que se me fue abriendo de a poco. Porque fue como ingresar a otro mundo, al mundo de las ideas, al mundo de las teorías, a la historia de la cultura, del arte. Y terminé de reubicar las cosas del mundo que yo conocía. ¿Qué quiere decir esto? Cuando alguien decía por ahí que el hombre antiguo había vivido en las cavernas, yo imaginaba las cavernas en algún lugar de Orán, y no en Altamira, por ejemplo, como leyendo los textos supe después. Entonces, se ampliaba el mundo, mi horizonte se hacía más ancho.

Y en ese mundo al que se accedía a través de la palabra escrita, a través de las clases de los docentes, se me presentaba como algo fascinante el mundo clásico, el mundo greco-romano. Parecía que todos los conocimientos que se impartían habían nacido ahí, en aquella época clásica. Cuando se hablaba de psicología se iba a Aristóteles; cuando se hablaba de la teoría literaria se partía hacia Aristóteles; cuando se hablaba de la Mitología se trasladaba uno hacia la cultura greco-romana, lo mismo que si se hablaba de filosofía. Todo nacía allí. Aquello era como el Cuzco, el ombligo del mundo, del conocimiento (pero América estaba ausente en todo eso). Y esa fue, digamos, mi formación universitaria, clásica. Por supuesto, debemos ubicarnos en los años ochenta, la Universidad allá en Orán, en el contexto político del Proceso Militar.

[33] Nunca supe que existía una biblioteca popular, pero a los dieciséis años la descubrí en mi ciudad y fue mi gran hallazgo. La idea que tuve entonces la definió mejor Jorge Luis Borges al decir que el paraíso tenía la forma de una biblioteca.

Y yo, si bien asistía fascinado por todo ese mundo, sentía que el mundo de la Universidad estaba disgregado de la realidad. Al menos de la realidad que yo había vivenciado. También es necesario ubicar la situación de Orán: no había una librería de libros, las actividades culturales hasta los años ochenta consistían solamente en dos o tres actos culturales al año, en algún salón prestigioso de la ciudad. Otro tipo de actividad, salvo el folclore, no se cultivaba allí. Y se hablaba de una zona rica -se sigue hablando de una zona muy rica-. Pero hay que hacer delimitaciones, porque en realidad, la "zona rica" se refiere a la agricultura. Pero la riqueza está concentrada en unos pocos, porque esa "zona rica" tiene demasiados pobres.

Entonces, a medida que yo iba asistiendo a clase, iba al mismo tiempo reconstruyendo un mundo paralelo, por analogía. Iba construyendo un mundo de cosas que en el otro discurso no se decía, se callaba o se desconocía. Por ejemplo, se hablaba de la lengua española, y hay una colección que editó esta universidad que es un informe socio cultural e histórico de Salta, que es del año 82, publicado con motivo de los cuatro siglos de Salta[34]. Bueno, allí se habla realmente del español y cómo se hablaba ese idioma en Salta, con sus variantes. Pero no hay un tratado sobre la lengua aborigen, por ejemplo. Y yo había estado en comunidades aborígenes y había aprendido de ellos muchas cosas y había estado tanto entre los que hablaban el quechua, los collas; como entre los que hablaban el guaraní, los aba-guaraní, y también me había contactado con los wichí, que hablan otro idioma. Ellos llaman así, "idioma", a su lengua. Cuando se refieren a la lengua de ellos dicen "nosotros hablamos idioma", se refiere a que hablan su propia lengua. Y para muchos de ellos es la lengua madre, la lengua primera. Porque luego tienen dificultades para hablar el castellano.

---

[34] Me refiero a los tres tomos del *Estudio Socio-Económico y Cultural de Salta*, editado por el Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta, en 1982, con motivo del IV Centenario de la Fundación de Salta, y que me fueran obsequiados personalmente por Eugenia Valentié.

La mitología clásica presentaba relatos excelentes, que luego en el Renacimiento fueron pintados o hecho música. También a través del teatro clásico se recreaban esos mitos, prestigiosos para la cultura occidental. Sin embargo, yo había pasado por las comunidades aborígenes escuchando otros relatos, que era la mitología de esos pueblos. Pero esos relatos no figuraban dentro de lo que se impartía desde la universidad.

Y empecé a separar allí, sin darme cuenta, lo que era cultura letrada y la cultura popular, que iban en forma paralela dentro de mí. También conseguí algunos libros donde se transcribía los relatos populares rescatados de la oralidad, pero yo los veía como un trabajo de taxidermia. Estaban momificados en los libros, llenos de referencia que estando solamente en el lugar cobraban vida. Yo había escuchado esos mismos relatos, pero los había escuchado tan intensos, tan claros, tan vivos. Y aquí, en los libros, aparecían como momificados.

Pero, en esta ausencia de lo que se impartía, no todo era negativo. En realidad, todo me parecía positivo. Me permitía ir haciendo la otra construcción, la transferencia.

Al principio mi expectativa estaba, como futuro escritor, centrada en lo que me iban a enseñar en Lingüística. Suponía que la Lingüística me iba a servir para mi propósito. Y la verdad es que tuve mucha frustración con ella, porque había mucha teoría y había una forma de tratar la lingüística, una forma descriptiva. También la gramática era descriptiva. En realidad, nunca me pudo aportar nada, digamos, en cuanto a la tarea de escritura, aunque en otros aspectos sí. Por otro lado, en aquel momento no se hablaba demasiado de investigación. ¿Por qué? Volvemos otra vez a la situación del Proceso Militar. Supongo que tiene que ver con eso. En cuanto a la teoría literaria, creo que es de donde más aportes he recibido para mi intención. Fue importante distinguir entre un cuento y una novela, leer textos de ficción como ejemplos, leer teoría sobre los géneros. Aprendí a diferenciar entre un ensayo y una novela. Todo eso me tenía muy confuso antes de la universidad y me quedó bastante más claro después de la Universidad. Y me sirvió no solamente para hacer la clásica distinción de los géneros: lírica, narrativa,

y teatro, sino también para romper con esa división. Pero previamente tuve que conocerla.

En la Universidad de Orán se realizaron Jornadas de Crítica Literaria y Literatura Argentina, y yo participé de ellas. Pero las jornadas eran actividades internas, porque reunía a los especialistas y personas interesadas en el tema. Y yo pensaba que Orán necesitaba otro tipo de actividad, que integrara a la cultura regional. Por eso, dentro de la Universidad propuse después (junto a colegas de entonces), y fue bien recibida, la iniciativa para hacer, junto al Grupo Vocación y desde la carrera de Letras, una Feria de Arte, que se hizo en la peatonal de la ciudad y luego sobre la calle que pasa por la Universidad; también dentro del local de la universidad, y que aglutinó a muchísima gente. Y dio oportunidad de mostrar lo que la gente sabía hacer en literatura, en artesanía. También se dedicó un espacio especial para los aborígenes, que eran los más olvidados dentro de esa realidad.

La Universidad también me sirvió, aún con esta formación clásica, para hacer una revisión, una mirada sobre la conformación social de Orán. Entonces, se me complejizó todo, porque descubrí, con el tiempo, una sociedad atravesada de diferentes discursos, atravesada por diferentes culturas, zona de frontera geográfica, zona de frontera cultural, de frontera lingüística. Y empecé a pensar que había mucho por hacer en la práctica, en la cultura regional. Y estaba más interesado en eso que en hacer una carrera académica, prefería andar en la calle que seguir en la academia, pese a los reproches de los profesores. Por eso, luego de recibirme, me alejé de la Universidad. Pensaba que a lo mejor podía servir más afuera. Porque adentro de la Universidad había muy buenos académicos. Por empezar, formé un grupo, el Grupo Vocación de Orán[35] que durante veinte años hizo un trabajo de promoción, un movimiento cultural en Orán. Editamos treinta y dos libros: de novela, cuento, historia, poesía. Editamos cerca de veinte números

[35] El Grupo Vocación de Orán fue fundado el 10 de octubre de 1982, cuando yo cursaba el tercer año de la Universidad, y cerró sus puertas el 10 de octubre de 2002, al cumplir veinte años de labor continuada en la promoción de la cultura regional..

de la revista “Las Estaciones de Vocación”. Hicimos exposiciones en la calle, construimos un monumento al aborigen en la plaza céntrica, de cerca de siete metros de altura, trabajamos en videos, hicimos documentales sobre la cultura aborigen, dimos charlas en las escuelas, difundimos la música de los aborígenes, los relatos de los aborígenes. También trabajamos para tener una escuela de Bellas Artes, todavía la tenemos. Cuando las ferias callejeras se hicieron frecuentes, ya no organizadas por nosotros sino por la Municipalidad o por las escuelas, hemos sentido que nuestra misión estaba cumplida y cerramos el grupo a los veinte años. Y empezamos otros proyectos, ya diferentes, superadores de alguna manera de aquella primera intención.

Personalmente empecé a desandar todos los lugares aquellos por donde había andado, para intentar una nueva lectura, hacer algún rescate. Así que, bueno, con el material recogido pude escribir ficción, que es lo me interesa. Digamos, busco contar en la ficción aquella realidad. En ese sentido, debo reconocer que la materia Literatura Hispanoamericana fue la que más me acercó hacia la realidad latinoamericana, a través de textos diferentes, tanto de las crónicas como aquellos textos que han quedado de las culturas aborígenes, como así también de los escritores contemporáneos que han trabajado con el tema América. Entonces yo, que en un principio estaba muy influenciado por Horacio Quiroga, Juan Carlos Dávalos, supe a través de la Universidad -de otra manera creo que no hubiera sabido, porque no hay librería en Orán- de García Márquez, de Vargas Llosa, y supe otra forma de apresar aquella realidad para poder trabajarla, metaforizarla.

Después de más de veinte años de aquella experiencia de alumno y ahora, como docente, he vuelto este año a la Universidad, aquí en Salta, para hacer la Maestría en Literatura. Hay dos objetivos en ese venir a la Universidad, que no tiene nada que ver con la acreditación. Uno es para saber el estado de la cuestión, y el otro, obviamente, para ampliar los conocimientos y enriquecerme de algunas teorías. Y encuentro una Universidad un poquito más corrida hacia la izquierda en cuanto a sus propuestas, más amplia. Aclaro, estoy comparando esta Universidad

con aquella del 80 y en Orán. Porque no sé qué pasaba realmente en Salta. Una Universidad donde la investigación juega un papel importante, donde la cultura popular es objeto de estudio, de investigación; donde las culturas aborígenes por fin son tenidas en cuenta y estudiadas, con el aporte de Julia Zigarán, Juanita Rodas, Fernández Lávaque y otros; hay estudios del idioma quechua, hay un intento de armar un alfabeto indígena[36] (4), con los propios aborígenes, y vengo a saber a través de Zulma Palermo que hay teorías alternativas que contienen justamente toda aquella experiencia del saber popular que yo había tenido previamente y que estaba fuera del ámbito universitario. Hoy veo, con satisfacción, que todo eso ha sido incluido ya como parte del contenido curricular de la Universidad.

Así que este es el testimonio que yo quería dar con respecto a Letras, a mi experiencia como alumno egresado de esta Universidad. Y claro, no quería cerrar esto sin agradecer. Porque en mi época de estudiante, que la cumplí con mucho sacrificio, que estuve a punto de abandonar más de una vez, el director de la universidad y los profesores de entonces me han contenido, me han alentado, de tal manera que pude terminar mi carrera. Y, por supuesto, estaré siempre agradecido a la carrera de Letras por todo lo que me ha dado.

[36] Ha llegado a mis manos la cartilla "Las palabras de la gente. Alfabeto unificado para wichi lhamtes. Proceso de consulta y participación", de Catalina Buliubasich, Nicolás Drayson y Silvina Molina de Bertea, editada por el CEPIHA, Universidad Nacional de Salta, 2000.

ENSEÑAR LITERATURA ESPAÑOLA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SALTA

Graciela Balestrino

Este trabajo[37] trata de mi formación disciplinar y práctica docente, cuestión que implicó repensar cómo fui construyendo una concepción específica acerca de la *Literatura Española* y su enseñanza/aprendizaje en la Carrera de Letras de la Universidad Nacional de Salta (UNSa) desde 1974.

Pero es pertinente aclarar que mi relación con la literatura española tiene raíces aún más lejanas. La "descubrí" mientras cursaba en Córdoba cuarto año de Magisterio y este hecho fue decisivo para definir mi elección de carrera en el campo de las ciencias sociales. En efecto, desde la primera ayudantía estudiantil, mientras cursaba la Licenciada en Literaturas Modernas con "Especialización en Lengua y Literatura Españolas"[38] hasta el presente me he desempeñado en este ámbito disciplinar.

Después de transitar tan extenso período de formación y actividad continuas, tengo la convicción de que el discurso teórico-crítico y pedagógico del docente está estrechamente ligado con el *locus* de su práctica profesional y con su biografía intelectual. En consecuencia esta sucinta memoria propone *una* forma de trabajo entre muchas otras posibles, cuya configuración deviene tanto de mi propia experiencia -que he llevado a cabo, en gran parte de su trayecto con el equipo de la cátedra, la Profesora Adjunta Marcela Beatriz Sosa, además de

[37] Versión ampliada de la comunicación leída en las *II Jornadas de la Escuela de Letras:"Letras en perspectiva plural"*.Facultad de Humanidades de la UNSa, 6 y 7 de diciembre de 2006.

[38] Destaco la especificidad del título para indicar mi convicción y compromiso con la literatura hispánica.

docentes y alumnos adscriptos- como del análisis crítico de mi desempeño en el proceso de enseñanza.

En la Universidad Nacional de Córdoba, conocí el teatro y la poesía medieval -primero como estudiante y después como Auxiliar docente- en la cátedra de Literatura Española I, a cargo de la Profesora Alicia Malanca. También fue crucial para mi formación haber sido Ayudante de la Profesora Celina Sabor de Cortazar en un curso de poesía del Renacimiento y del Barroco en Literatura Española II.

Por esos años, la lectura de los estudios de Américo Castro, María Rosa Lida y de otros hispanistas, acerca del entramado intercultural cristiano-árabe-judío como signo fundacional de la cultura española, marcaron hondamente la forma en que empecé a leer la literatura medieval y áurea, en la cual lo social tenía tanta importancia como lo filológico.

En 1974, poco después de incorporarme a la UNSa, me di cuenta de que no podía desempeñarme en el área de mi formación porque la literatura española, en esos años tan convulsionados, ocupaba un lugar marginal en esta universidad. La notoria impronta latinoamericanista que había sentado las bases de la creación de esta casa de estudios condicionaba la percepción de que España era sinónimo de "decadencia y estancamiento, casticismo vacuo y reaccionarismo ideológico" (de Diego, 2004, 92), estereotipos en la que también confluían representaciones provenientes de la tradición antiespañola en Hispanoamérica, cimentadas a partir de los movimientos independentistas que marcaron el final del colonialismo español[39].

Pero la profunda inquietud que me había provocado esa situación tenía estimulantes contrapesos. El reencuentro con Celina de Cortazar -quien vino a Salta a dictar su notable seminario sobre el *Quijote* en 1974 y un curso

[39] Expuse estas cuestiones, muy vinculadas con qué, cómo, por qué y para quién enseñar Literatura Española en la UNSa, en una comunicación que presenté en las *I Jornadas de Estudios Literarios* (unas, 2002). Por otra parte, hispanistas de nuestro país han examinado la situación de la disciplina que nos ocupa, en el contexto universitario argentino, entre otros, Emilia de Zuleta, (1922: 11-28); Melchora Romanos (2006, 123-128); Germán Prósperi (2003). También es muy interesante el *dossier* sobre el hispanismo y en particular, sobre el hispanismo en la Argentina que figura en *Olivar* (2004).

cuatrimestral de teatro áureo en 1978- fortaleció mi antigua convicción sobre la importancia de estudiar y enseñar los clásicos. Al mismo tiempo, el trabajo compartido con la Profesora Delia Dagum, responsable de la cátedra de Literatura Española hasta su jubilación, me abrió el horizonte de lecturas al siglo XX: Valle-Inclán y otros heterodoxos desplazados del canon oficial (Arturo Barea, Juan Goytisolo...); también la poesía, desde Antonio Machado y Juan Ramón Jiménez en adelante y la novela, a la que dedicó varios cursos.

Cuando tuve que hacerme cargo de Literatura Española I, comprobé que el diseño completo del programa de una asignatura es una condensación del proyecto de trabajo de una cátedra. Por consiguiente, haré algunos señalamientos acerca de la modalidad de los programas formulados y llevados a la práctica hasta el presente.

2. Propuestas programáticas y reformulaciones

Si se tiene en cuenta la inserción de *Literatura Española* en el Plan de estudios vigente (2º año) y su índole (un ciclo anual, obligatorio), es una cuestión compleja decidir qué textos seleccionar -lo que simultáneamente implica un cuantioso espesor de exclusiones- cómo examinarlos y en torno a qué principios explicativos.

Como es sabido, la cátedra es un espacio de formación constante de los propios docentes. En lo que concierne a mi trabajo en Literatura Española, considero que se ha desenvuelto en consonancia con las innovaciones teóricas, metodológicas y bibliográficas de diversos ámbitos del hispanismo, relacionados con el proyecto de trabajo integral de la materia llevado a cabo. Asimismo, el intercambio de experiencias con colegas de la UNSa y de otras universidades me impulsó a adoptar permanentemente, como dije más arriba, una actitud reflexiva y crítica sobre la marcha del proceso de enseñanza y de consecuente reformulación de los sucesivos programas, en la búsqueda de interpretaciones coherentes y

admisibles, acerca de manifestaciones literarias y culturales producidas en España.

Para ser breve, me referiré someramente a unas pocas formulaciones, que cubren el lapso de tres décadas. El programa del año 1978 tenía como objetivo el conocimiento de textos fundamentales de la literatura castellana medieval. Presentaba un *corpus* de textos canónicos que se iniciaba con el *Cantar de Mio Cid* y concluía con *La Celestina*, mientras que el de 1984 se centraba principalmente en la indagación de géneros y discursos de la época áurea, a través de la lectura completa de *Don Quijote de la Mancha* y de comedias de Lope y Calderón.

A fines de la década de los noventa la propuesta programática se basaba en la postulación teórica de Iuri Lotman sobre el papel activo de la memoria cultural en la generación de nuevos textos y en el campo nocional de la reescritura, desarrollada en el capítulo "La teoría de la reescritura" (Balestrino, 1997: 27-62).

La lectura de novela y teatro del Siglo de Oro, del sainete dieciochesco, de la novela decimonónica y del teatro vanguardista se entramaba a lo largo de un nítido eje temporal que se iniciaba en el siglo XVI y concluía en el primer tercio del siglo XX. Pero la diacronía se "quebraba" al final de cada unidad con la inclusión de reescrituras contemporáneas de textos específicos o de géneros. La conjunción de hipotextos y reescrituras producía efectos de sentido inesperados, porque esta lectura *difractada* imponía, por ejemplo, leer un texto contemporáneo -como el neosainete *La estanquera de Vallecas* de Alonso de Santos- a continuación del sainete "histórico" *Manolo*. *Tragedia para reír y sainete para llorar* de Ramón de la Cruz, o acoplar reescrituras genéricas del teatro barroco -*Ñaque o de piojos y actores* de José Sanchis Sinisterra y *Alesio* de Ignacio García May- al estudio de la comedia y el teatro breve del período áureo.

También se sugerían otros mapas de lectura no tradicionales: leer la novela metaficcional *Niebla* de Unamuno como ruptura del paradigma realista, o un drama contemporáneo (*Tragedia fantástica de la gitana Celestina* de Alfonso Sastre) *desde* uno clásico (*La Celestina* de Fernando de Rojas) y después

releerlos a ambos - en forma fragmentaria o completa- invirtiendo el orden establecido.

Algunas de estas operaciones produjeron resultados notables en el trabajo final que los estudiantes debían realizar para aprobar la materia. Para ello se propuso que construyeran otros mapas personales, cuyo único requisito consistía en la aventura de leer conjuntamente textos clásicos y actuales.

Toda esta *lectura especular* estimulaba la exploración de nuevas vías de construcción de sentidos, a la vez que intentaba hacer operativas las reflexiones de Lotman acerca de la memoria cultural, por la cual los nuevos textos se crean no como simple relevo del pasado sino en la tensión dialéctica de la memoria y el olvido:

> La memoria cultural como mecanismo creador no solo es pancrónica sino que se opone al tiempo. Conserva lo pretérito como algo que está [...] Por eso, en el estudio de la literatura, el historicismo, en la forma que lo creó primeramente la teoría hegeliana de la cultura y después la teoría positivista del progreso, es antihistórica ya que hace caso omiso del papel activo de la memoria en la generación de nuevos textos.
> Á la luz de lo dicho, los nuevos textos se crean no sólo en el presente corte de la cultura, sino también en el pasado de ésta (1994: 225).

La andadura del programa de 1999 dio muy buenos resultados, por lo cual al año siguiente mantuvimos el mismo planteo teórico-metodológico, modificando parte del cuerpo textual del nuevo programa. Sin embargo, en los cursos posteriores no intentamos reiterarlo, intentando probar diferentes vías y estrategias de enseñanza. Además, esa propuesta requería un grupo homogéneo de estudiantes que, además de realizar las lecturas obligatorias según los tiempos estipulados en el cronograma tentativo, debía tener un grado aceptable de nociones teórico-críticas previas que provenían fundamentalmente del cursado y aprobación de *Introducción a la Literatura*. A partir de la vigencia del Plan de Estudios 2000 se incorporaron materias pedagógicas desde el segundo año de la carrera y también se suspendieron durante varios años diversas correlatividades de asignaturas, que se habían mantenido en planes anteriores. Estas

modificaciones, por lo menos en lo que respecta al área literaria, incidieron negativamente en la formación de los estudiantes y transformaron el programa en cuestión en un proyecto muy poco viable.

De todos modos, la categoría "memoria cultural" también figura en los programas desarrollados en los últimos años, pero sin la notoria visibilidad que tenía en las formulaciones que incluían diversos tipos textuales de reescrituras.

Los ejemplos propuestos muestran que los programas de los 70 y comienzos de los 80 se desenvolvían en una temporalidad muy acotada y con textos que demandaban una lectura muy laboriosa, sea por su complejidad y/o extensión. Las propuestas programáticas posteriores paulatinamente fueron ampliando el cuerpo textual y diversificando el espectro genérico, a tal punto que en un mismo programa se producía la coexistencia de clásicos con producciones muy actuales. De tal forma, los contenidos se fueron orientando al estudio de géneros estables mediante una particular lectura de textos *fundacionales* que producen puntos de inflexión y cambios en el macrosistema.

Ha sido una experiencia muy enriquecedora pero no exenta de dificultades, haber buscado caminos para dar sentido y coherencia a programas que no sean una arbitraria muestra de textos y autores unidos por azar y en los cuales "los clásicos" se consideren piezas de museo puestas forzadamente para cubrir el período fundacional de la literatura española.

En la mayoría de las universidades de nuestro país, Literatura Española tiene un campo de estudios acotado que la identifica como "Medieval", "Siglo de Oro" y "Moderna y Contemporánea". En la carrera de Letras de la UNSa la asignatura continúa requiriendo una condición introductoria y panorámica lo cual, sumado al empobrecimiento de las competencias específicas con las que el alumno llega al nivel universitario, determina en gran medida la orientación de los contenidos y la selección del *corpus* propuesto para el estudio.

La organización de un "curso general" único de Literatura Española entraña siempre algunos problemas: se puede proponer programas que por su excesiva extensión resultan superficiales o inviables o, por el contrario, anclarse en una

reducción excesiva del campo de estudio. La perspectiva más acotada es la que hago efectiva en los Seminarios, lo cual permite la profundización de algunos sectores del macrosistema de la literatura Española, como se verá más adelante.

3. Fundamentos

De lo dicho hasta aquí se infiere que los programas de Literatura Española, a pesar de su diversidad, se sustentan en ciertas conceptualizaciones teóricas:

a) La literatura española como un polisistema (Even Zohar, 1978)[40] heterogéneo y plurilingüístico, conformado por varios subsistemas: el castellano, dominante por su fuerte gravitación y continuidad desde fines del siglo XV, además de otros que han tenido, hasta el presente, gran importancia en la historia peninsular, como el catalán, el gallego y el euskera.

b) La interculturalidad, que convierte a España en ciertos períodos de su historia -para decirlo con palabras de Menéndez Pidal- en *eslabón* entre Oriente y Occidente y a su literatura, en un caso único dentro del contexto de Europa occidental, en permanente búsqueda de su mismidad.

c) La entidad problemática de la literatura y de la cultura españolas ha sido indagada desde diversas -y en determinados casos- contrapuestas perspectivas por ilustres historiadores y eruditos como Marcelino Menéndez Pelayo, Ramón Menéndez Pidal y Américo Castro; por notables hispanistas (Bruce Wardropper, Edward Wilson, Marcel Bataillon, Noël Salomon, Edward Riley María Rosa Lida, Celina Sabor de Cortazar, Jean Canavaggio, Agustin Redondo, Marc Vitse...); por estudiosos españoles (Dámaso Alonso, Francisco Rico, Claudio Guillén, Juan Manuel Rozas, Joan Oleza...), y por escritores de diversas épocas en sus textos de ficción: Cervantes, Lope de Vega, Calderón, Quevedo, José Cadalso, Benito

[40] La categoría de polisistema soslaya el error frecuente de identificar "naturalmente" una amplia textualidad medieval que desde nuestro horizonte epistemológico reconocemos como "literaria"

Pérez Galdós, José Blanco White, Antonio Machado, Alfonso Sastre, Antonio Buero Vallejo, Juan Goytisolo, Antonio Muñoz Molina, entre muchos otros) [41].

d) La inclusión de textos clásicos es una "marca" que identifica los programas de la asignatura[42]. Los clásicos, además de sus valores intrínsecos, en cierta forma instauran un juego de fuerzas contrapuestas entre textos emergentes y consagrados, como lo plantea con tanta claridad la teoría del polisistema arriba mencionada.

Por otra parte, no hay que desdeñar la opinión de Pozuelo Yvancos, (2000) acerca de que una ardorosa defensa de los clásicos a veces puede encubrir una postura conservadora y endogámica:

A menudo la defensa de los clásicos [...] se programa como un cierre de filas, paralelo al que excluyó un día a ese clásico hoy venerado del canon tradicional de su tiempo. Imponer al clásico como si fuese "naturaleza" y suponerle depositario de los valores trascendentes de una cultura [...] es prestar a su defensa un flaco servicio. Un clásico sería aquel que dice cosas diferentes a hombres diferentes, no la misma cosa a un hombre único (*op. cit*.: 68).

No obstante, el mismo estudioso termina reconociendo que la obra clásica "sería aquella que opone su resistencia a ser administrada por cualquier canon, *es decir, aquella que impone una radical diferencia con la lectura que estabilice, o pretenda hacerlo, su significación en un momento preciso de la historia"* (*ibid*.: 69, destacado mío).

Las encontradas posiciones en torno a los clásicos están interrelacionadas con la discusión ideológica y epistemológica sobre los principios que rigen la construcción de una historia, la canonización (Pozuelo Yvancos, *op. cit*.: 127) y,

---

[40] Estas nóminas no pretenden ser exhaustivas; inevitablemente excluyen muchos nombres importantes de investigadores y escritores de diversas latitudes.

[42] Sin pretensión de enumerar el repertorio completo de contenidos programáticos, la poesía tradicional, el romancero, el *Cantar de Mio Cid*, el *Libro de buen amor*, *La Celestina*, Las *Coplas* de Jorge Manrique, la novela picaresca y la cervantina, el teatro prelopesco y barroco, los ensayistas del XVIII y del 98, la narrativa breve del siglo XIX y XX, la poesía áurea y la desde las vanguardias hasta 1990, el teatro del siglo XX... y muchos otros textos y conjuntos textuales han figurado en los programas de la asignatura.

por sentido traslaticio, la elección y selección de contenidos que realiza un docente.

e) La periodización, en lo posible tiende a mostrar un proceso lo suficientemente extenso para que se perciban en su devenir cortes o rupturas (Foucault, 1988), pero también continuidades y remanencias. Simultáneamente, los sistemas o macrosistemas mediante un mecanismo de mediaciones, establecen relaciones con la sociedad que los produce. Por tanto, interesa mostrar *en un movimiento reversible*, el contexto de producción del *corpus* seleccionado como así también la forma en que el texto *transcribe*, es decir, discursiviza lo social. Este análisis es superador de lecturas que muestran el contexto sociocultural más bien como "decorado" o mero telón de fondo.

Los campos nocionales y categorías hasta aquí mencionados responden a convicciones profundas, alejadas de la cerrazón de corrientes de pensamiento dogmáticas y a contramano de la historia, por lo cual "atraviesan" las sucesivas unidades de los programas más actuales.

4. El curso lectivo 2007

La constante búsqueda de ejes semánticos que hicieran legibles las relaciones entre textos y textualidades de diferentes períodos, orientó el trabajo de la cátedra o en torno a la problemática de las construcciones identitarias.

El concepto de identidad cultural, presente en toda la andadura del programa y de otros que le precedieron es fluido y cambiante como la propia historia del pueblo español. Es inaceptable la idea de que la cultura de una colectividad se integre a partir de valores fijados de una vez para siempre.

Por otra parte, la cuestión del *sí mismo* que las comunidades construyen en terminadas circunstancias de su devenir está en estricta correlación con objetivos de búsqueda de una identidad homogeneizadora, para constituir y justificar un presente (Anderson, 1993; Talens, 1994: 137- 140). En orden a esta cuestión, el estudio de José Carlos Mainer sobre "la invención de la literatura española",

realizada a través de sucesivos procesos de canonización, advierte la existencia de un canon nacional roto, “en la medida en que la literatura española muestra poco acuerdo consigo misma, pues parte importante de su propia tradición es vista por muchos de quienes la trazaron como un camino erróneo (Mainer, 1994, 24-25, en Pozuelo Yvancos, *op. cit*.: 129-131).

Varios años antes que los estudios en torno al canon realizados en universidades norteamericanas desataran un aluvión bibliográfico sobre tal cuestión, conviene recordar la esclarecedora aseveración de Juan Manuel Rozas López (1983: 67-68),

En los países occidentales, España es el único, de los vivos que ha montado su historia desde un mito clásico, el Siglo de Oro. [Es que España] ha tenido siempre presente –con desasosiego- la temporalidad y la dualidad de un tiempo de oro y un tiempo de hierro. Esto muestra, naturalmente, un especial talante, una forma de ver el mundo, una moral y un enfoque dual de las virtudes nacionales: esperanza, desesperanza.

Esto sólo se ha producido tan tajantemente en nuestra cultura. [...] En efecto, tajante, el español no ha admitido medianías ni mezclas. Soberbia imperialista o complejo de mendigo. No es para tanto. No lo ha sido. [...] España ha necesitado ese mito para explicarse a sí misma. El mesianismo, primero y luego la decadencia humillada [...]

Los conceptos del notable estudioso sobre la categoría “Siglo de Oro” como un efecto de la construcción de la identidad hispánica en el Siglo XVIII estimulan el examen del modo de textualización de su *mismidad* en un tiempo de larga duración (Braudel, 1968). En tal sentido, en el programa 2007 se advierte lo siguiente:

a) Un apartado introductorio, necesario para abrir el curso con dos planteos básicos: los denominados “puntos de inflexión” en el devenir del proceso histórico, cultural y literario de España, eje vertebrador de los contenidos del programa y la

cuestión identitaria española y su representación en la literatura. El tratamiento de ambas cuestiones se basa en la lectura de textos ensayísticos y estudios que dan cuenta de algunas de las líneas más salientes de las respuestas a dicha cuestión: Marcelino Menéndez Pelayo, Ramón Menéndez Pidal, Américo Castro y la mirada de algunos hispanistas (Bruce Wardropper y Marcel Bataillon).

b) La opción por un trazado diacrónico de los contenidos del programa encaminado a considerar la historia literaria al modo de una "narrativa" (Barthes, 1972) que la despliega como un proceso histórico cultural que exhibe la búsqueda de un discurso identitario. La consideración de la historia literaria como proceso pretende la determinación de unidades y la determinación de hitos o "puntos de inflexión" en los que se verifican las rupturas o continuidades de los sistemas literarios. A los fines de la propuesta, los contenidos se organizan en torno a fechas simbólicas (1492, 1898, 1936…) que dan cuenta de los cortes sincrónicos en el sistema: la época de los Reyes Católicos ("En creciente imperio..."); la expansión imperial de los siglos XVI y XVII; la indagación de la identidad nacional en la Ilustración; la literatura de entresiglos -denominación que parece mucho más adecuada que, por ejemplo, "Generación del 98", porque concuerdo con la reevaluación de los últimos años respecto del noventayochismo y del marbete "generación"- y, por último, la Guerra Civil.

La selección del *corpus* textual de cada segmento del programa se justifica por la focalización de cada corte sincrónico del proceso literario. No obstante, en las clases de presentación de cada unidad, se destaca que el *espesor* de cada corte del proceso literario que presenta el programa es mucho más vasto y complejo, por la coexistencia de diversos sistemas que, obviamente, están fuera de la orientación de sentidos de la propuesta programática general.

c) En lo que concierne al cuerpo textual, hago las siguientes señalizaciones: No es casual que el segmento temporal de la segunda unidad, el reinado de los Reyes Católicos, se simbolice en 1492, en el que confluyen, como es sabido, hechos capitales para el devenir de la historia peninsular y también para la emergencia del *otro*, como sujeto cultural, opuesto al "nosotros" (los españoles

que se abroquelan en su cristianismo “viejo”). Mientras los romances de carácter histórico del romancero tradicional trasuntan la ideología hegemónica, encauzada a la construcción de un imperio, *La Celestina* del jurista converso Fernando de Rojas, los romances fronterizos y la escritura de los hebreos españoles exiliados presentan el reverso de la ideología oficial. El poema “A la salida de Lisboa” del escritor sefardita Joao Pinto Delgado, y un fragmento del relato autobiográfico de Isaac Abrevanel -que había sido ministro de finanzas de los Reyes Católicos muestran el reverso de ese *annus mirabilis* -según lo califica el hispanista Otis Green (1969: 23)- y el carácter intercultural de la literatura española.

Las cuestiones centrales de la siguiente unidad giraron en torno a la construcción ideológica de la identidad colectiva, mediante la instauración de “mitos nacionales” estribados en la exaltación de las virtudes heroicas, la pureza de “raza” y el sentimiento del honor y la emergencia de nuevos sujetos culturales, como el cristiano viejo y el morisco. La lectura del *Lazarillo de Tormes* y del *Quijote* (fragmentos) dio cuenta de la profunda ironía y agudeza satírica con que se tratan las cuestiones antes mencionadas. Por otro lado, la inclusión del teatro ofrece nuevas perspectivas para el análisis de lo identitario (la mujer, el amor, la familia, la educación, el ser y el parecer..., además de la limpieza de sangre, la honra, la figura del indiano) que, en general muestran una sociedad sumida en el juego de las apariencias, en la dificultad del conocimiento de lo verdadero y en la percepción de una realidad confusa.

Buena parte de la crítica aún considera que el teatro del Barroco fue un aliado de la monarquía y de una identidad homogeneizadora. La elección de dos comedias de capa y espada pareciera abonar tal hipótesis. Sin embargo, *La dama boba* de Lope de Vega y *La dama duende* de Calderón posibilitan romper estos esquemas monolíticos y simplistas, si podemos captar, como dice Oleza (1994: 235-250), “el rumor de las diferencias”.

Las *Cartas marruecas* de José Cadalso se inscriben en el contexto de reflexión y polémica sobre el “problema de España” en el siglo XVIII, en la que participaron intelectuales españoles y extranjeros. Lo notable es que Cadalso

traslada al plano de la enunciación la configuración de la doble mirada (nosotros/ los otros). También es importante señalar las evidentes relaciones que se tejen entre el ideario de Cadalso y el de los escritores del 98, quienes lo reconocieron como un precursor.

Para el conflictivo *entresiglos* que se ubica entre el final del siglo XIX y los comienzos del XX, seleccionamos *Campos de Castilla* de Antonio Machado, un texto, puede decirse, "descanonizado" en la actualidad. Precisamente por ello, pienso que se pudo realizar una lectura equilibrada acerca de la construcción poética de Castilla como síntesis de lo que se consideran los valores más auténticos de la nacionalidad. La lectura contigua de *Los cuernos de don Friolera* de Valle-Inclán matizó y abrió perspectivas para la comprensión del denominado noventayochismo.

El último segmento del programa, "La Guerra Civil" estuvo centrado en la lectura de *Viento de pueblo* y *Cancionero y romancero de ausencias* de Miguel Hernández. En ambos poemarios se propuso construir el sujeto textual o figura del poeta, para observar cómo éste recoge -como si fuera un juglar- la voz colectiva y popular en su más prístino sentido.

Por otra parte, se completó un periplo de lectura circular, al retomarse con Machado y Hernández el romance, no sólo como estructura métrica, sino como forma de recuperación de fuentes que muestran el peso de una tradición multisecular. Parafraseando a Goytisolo, puede decirse que la originalidad de ambas poéticas "es volver a los orígenes" del vasto árbol de la literatura española.

5. Seminarios e investigación

Mientras estuve a cargo de Introducción a la Literatura -simultáneamente con Literatura Española- en forma discontinua dicté seminarios cuatrimestrales sobre teatro, preferentemente español (dramaturgias de Buero Vallejo, Alfonso Sastre y José Sanchis Sinisterra; teatro comparado: el grotesco en Valle-Inclán y

Discépolo; teoría y crítica del espectáculo teatral...) y un seminario dedicado exclusivamente al *Quijote*.

Una vez que mi tarea docente se concentró en la cátedra de Literatura Española, en forma simultánea a los cursos generales comencé a dictar seminarios anuales. Sus lineamientos y contenidos han sido variados: a veces estuvieron relacionados con las investigaciones que llevé a cabo a través de la dirección de Proyectos. En otros casos, las temáticas de los seminarios surgieron de la profundización de cuestiones que despertaron en los cursos de Literatura Española un notorio interés. El Seminario “Lectura del *Quijote*” (1999) respondió a un pedido de los alumnos. Aunque habían leído en cursos anteriores las *Novelas ejemplares* o el teatro cervantino, consideraban imprescindible para su formación el conocimiento de la magna novela. Dicté el mismo seminario, con otros ejes de lectura y con carácter anual, en el año 2005.

En el curso lectivo del año 2006 el seminario “Poesía española contemporánea: 1950-1990” profundizó ejes de estudio de la poesía del siglo XX desarrollados en cursos anteriores de la asignatura. Al año siguiente -siempre con la colaboración de la Profesora Sosa, el seminario “Narrativa sobre la Guerra Civil” profundizó ejes temáticos del programa de Literatura Española de 2006[43].

Por otra parte, el sentido integrador que ha orientado mi práctica hispanista, ha incorporado el ámbito hispanoamericano y el enfoque comparatista en la mayoría de las investigaciones institucionales realizadas hasta el presente, pero esta postura se hizo más notoria en las investigaciones dedicadas a configurar la historia del teatro salteño del siglo XX[44].

---

[43] El *corpus* de novelas se conformó con *La forja de un rebelde* de Arturo Barea; *La gallina ciega* de Max Aub; *El lápiz del carpintero* de Manuel Rivas; *Los girasoles ciegos* de Alberto Méndez; *Carta blanca* de Lorenzo Silva y *Soldados de Salamina* de Javier Cercas.

[44] Cabe mencionar que estos proyectos se integraron también a la vasta investigación impulsada y dirigida por Osvaldo Pellettieri para que diversos grupos de investigadores de nuestro país realicen la historia del teatro argentino en las provincias, en curso de publicación. Hasta ahora se ha publicado dos tomos de dicha Historia. En el primero aparece la historia del teatro de salta entre 1900 y 1930; en el segundo, entre 1930 y 1976. En un tercer tomo, concluiremos nuestro cometido analizando el período 1976-1999.

Lo hasta aquí expuesto condensa los principios que han sustentado y sostienen mi gratificante trabajo de “enseñar Literatura Española en la UNSa”.

Bibliografía

Anderson, Benedict (1993), *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y difusión del Nacionalismo*, México: FCE.

Balestrino, Graciela (1997), "Teoría de la reescritura", en *El bisel del espejo. La reescritura en el teatro contemporáneo español e hispanoamericano*. Salta: CIUNSa/CeSICA, 27-62.

Barthes, Roland (1972), "El discurso de la historia", en VV.AA., *Estructuralismo y literatura*, Buenos Aires: Nueva Visión.

Braudel, Fernand (1968), "La larga duración", en *La historia y las ciencias sociales*. Madrid: Cátedra.

Diego, José Luis de (2004), "El hispanismo en Argentina", Olivar Nº 5.

Even- zohar, Itamar (1978) "Universales de los contactos literarios". "Interferencias en los polisistemas literarios dependientes". Trad. Para la cátedra de teoría de la Literatura I (UNSa) de Liliana Fortuny. *Papers in Historical Poetics*. Tel Aviv.

Foucault, Michel (1988) La arqueología del saber, México: Siglo XXI.

Green, Otis (1969), *España y la tradición occidental*, Tomo III, Madrid: Gredos.

Lotman, Iuri (1994), "La memoria a la luz de la culturología". *Criterios* Nº 31, 1-6. La Habana, 1994, 223-228.

Mainer, José Carlos, (1994), "La invención de la literatura española, en J. M. Enguita y J. C. Mainer, (eds), *Literaturas regionales en España*, Zaragoza: Institución Fernando el Católico, 23-45.

Pozuelo Yvancos, José María y Rosa María Aradra Sánchez (2000), *Teoría del canon y literatura española*, Madrid: Cátedra.

Oleza; Joan, (1994), "Los géneros en el teatro de Lope de Vega: el rumor de las diferencias", en I. Arellano, V. García Ruiz y M. Vitse (eds), *Del horror a la risa, los géneros dramáticos clásicos,* Kassel: Reichenberger, 235-251.

Prósperi, Germán (2003), *Enseñanza de la literatura española en la universidad. Derivaciones didácticas en la configuración del contenido*. Tesis de Maestría inédita. Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral, 2003.

Romanos, Melchora. "La enseñanza de la literatura española en las universidades argentinas", en *Hispanismo: discursos culturales, identidad y memoria*, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Tucumán, 2006, 123-128;

Rozas, Juan Manuel (1983), "Siglo de Oro: historia y mito", en Bruce Wardropper, *Siglos de Oro: Barroco*, tomo 3 de la *Historia y crítica de la literatura española*, dirigida por Francisco Rico. Barcelona, Crítica, 64-68.

Talens, Jenaro (1994), "El lugar de la teoría de la literatura en la era del lenguaje electrónico", en Darío Villanueva (coordinador), *Curso de teoría de la literatura*, Madrid: Taurus.

Zuleta, Emilia (1992), "Relaciones literarias entre Hispanoamérica y España", en *Relaciones literarias entre España y la Argentina*, Buenos Aires, Embajada de España, 11-28.

EXPERIENCIAS E INVESTIGACIONES EN AULAS E INSTITUCIONES EDUCATIVAS

DIDÁCTICA DE LA GRAMÁTICA EN EGB 1 Y 2.

Cristina Inés Lera

Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo la reflexión sobre la didáctica de la gramática para niños de los primeros ciclos de la EGB. Tal reflexión se realiza a partir de una experiencia de práctica en el Nivel Superior que tuvo lugar el 2º año de la Carrera del Profesorado para la Enseñanza de E.G.B 1 y 2 del Instituto de Enseñanza Superior "General Manuel Belgrano" Nº 6.001, en el marco de la finalización de la materia Didáctica de la Lengua y la Literatura. Por tanto, es el punto de vista de una alumna que realiza su última práctica docente en el nivel superior no universitario.

Lo particular de esta práctica fue básicamente el objeto de enseñanza que demandaba la materia en la que tenía que ejercer el rol docente. Se trataba de la asignatura "Lengua y su didáctica II", en la que debía desarrollar los contenidos correspondientes a la unidad V, referida a la Didáctica de la Gramática y la Reflexión acerca de los hechos del lenguaje. Efectivamente, se puede apreciar desde la denominación de la materia, que debía abocarme a la enseñanza de la didáctica de la lengua en EGB 1 y 2, y no a la enseñanza de la lengua concretamente. Esto constituyó un gran obstáculo, debido principalmente a las falencias de formación que tenía en esta área. De hecho, las materias lingüísticas de la carrera de Letras nos permiten tener una muy buena preparación en los conocimientos disciplinares, pero no en su transposición didáctica. Por supuesto, las materias específicas de las disciplinas lingüísticas y literarias no son las encargadas de enseñar didáctica.

Volviendo a la reflexión sobre mi práctica, realizaré en esta ponencia un examen de los aspectos más significativos que tiene, desde mi experiencia, la didáctica de la gramática en EGB 1 y 2.

Los niños, sujetos de enseñanza de los maestros

Es muy difícil poder "enseñar a enseñar" la gramática a los futuros maestros sin antes conocer de cerca cómo aprenden los niños, sus saberes previos, qué dificultades tienen y muchas otras cuestiones que sólo son realmente comprensibles desde la experiencia práctica. Si bien en materias como *Psicolingüística* se analizan teorías referidas a la adquisición del lenguaje, la oralidad, la escritura y la alfabetización en niños e incluso se realiza un trabajo de campo, tiene una exigencia mayor poder mirar la enseñanza y el aprendizaje de la gramática en este contexto, así como la interacción en el aula entre un maestro y los niños.

Una manera de observar la enseñanza concreta de la gramática en niños es la realización de registros de clases. Pero no basta con la decisión acertada de realizar tales exploraciones, en realidad, el objetivo es hacer buenos y adecuados registros; para lograrlo, en efecto, hay que tener competencia en el tema, ya sea en lo disciplinar como en lo didáctico–pedagógico.

Ciertamente, en el periodo de observaciones de las clases dadas por la docente a cargo (en el que se enseñó didáctica de la alfabetización inicial), constaté que el análisis y la discusión de los registros de clases era una muy buena metodología que optimizaba la reflexión didáctica. Por una parte, permitía que los estudiantes pudieran opinar sobre las intervenciones docentes (si eran adecuadas o no, qué estrategias didácticas usaba el maestro cuando preguntaba, cuando proponía actividades, etc.). Por otra parte, posibilitaba la reflexión sobre los saberes previos de los niños y las dificultades que tenían en el aprendizaje, así como en las producciones orales y escritas.

Tales saberes, a veces se manifiestan en errores constructivos, y en realidad es enriquecedor para el docente apreciar, a partir de los errores, las reflexiones que los niños/as hacen sobre la lengua (hipotetizan, buscan regularidades, generalizan, etc.). Es decir, estas competencias lingüísticas con las que los chicos operan, ilustran aunque no puedan explicitarlo, lo que ellos piensan la lengua. Y la función del docente es, precisamente, que "no dejen de pensar". De allí la utilidad de los textos transgresores, los que les dan pie para opinar, discutir, reflexionar, fundamentar.

Fue por eso que antes de empezar las prácticas me propuse realizar este trabajo de observación y registro de clase en dos escuelas de nuestra ciudad en las que se estaba enseñando gramática en ese preciso momento. Quise participar de esta experiencia para tener la cercanía del trabajo docente con niños al analizar críticamente la clase, pero también para poseer el material didáctico con el cual trabajarían mis estudiantes. En (1), se puede observar la trascripción de una parte del registro de clase en la que un maestro realiza el repaso del tema "verbos" en una escuela rural de nuestra provincia:

(1)

Bien. Cuando nosotros vimos "la noticia" vimos que los verbos están en 3ª persona. Ahora vamos a corregir ahora algunas oraciones que ustedes hicieron en el trabajo que me entregaron, y algunas estaban mal. Tengo acá por ejemplo… (empieza a escribir en el pizarrón) vayan leyendo, porque vamos a ver si está bien utilizado el verbo, si está bien la ortografía, etc. **el día lunes los alumnos de turno mañana de la escuela 4053 adornan el aula**	
¿Está bien escrita?	Todos: ¡nooo!
A ver qué le falta […]	¡Yo profe! A *de* le falta la "l", es *del*.

Ajá, bien, es *del* (corrige)	
	[…]
[…]	
	R: que la oración tiene que empezar con mayúscula, profe, y no tiene el punto.
Bien, siempre una oración comienza con mayúscula y termina con un punto, chicos, eso ya lo saben, cómo se pueden olvidar…(pone al mayúscula)	
	B: ¡Profe, está mal el orden! Sería mejor *los alumnos del turno mañana de la escuela 4053 adornan el aula el día lunes.*
¿Cómo?	
	B: que “los alumnos” va primero
‘Ahhh, ¿vos decís que hay que cambiarle el orden a la oración? Mmm, no creo, no, está bien el orden, son otros los problemas, no siempre el sujeto tiene que estar primero. Vamos a ver el verbo, ¿cuál es?	
	Todos: ¡adornan!
	B: ¡Tiene que ser *adornaron*, profe!
Bien, porque simplemente esto ya pasó, ya adornaron. ¿*Adornan* en qué tiempo está?	
	Todos: en presente
¿y *adornaron?*	
	Mmm
	Carlos: en pretérito perfecto
Bien, C, y si yo quiero que esté en pretérito imperfecto cómo sería?	
	C: adornaban
Bien. Entonces hay que conocer bien los tiempos verbales para saber en qué casos es correcto poner los verbos en un tiempo y cuándo van en otro. Muy bien, ustedes cuando escriban tienen que pensar en el que va a leer eso que escriben ¡Tiene que estar bien escrito! Tienen que usar bien la mayúscula, poner bien los signos de puntuación, fijarse bien. Si no el que lea no va a entender nada…	[…]
[…]	

En este fragmento del registro podemos observar cómo el maestro, por una parte, orienta la reformulación de la oración y, por otra parte, exige a los niños la reflexión metalingüística y la manipulación de la lengua en el ejercicio de derivación de los verbos.

Efectivamente, los niños no siempre saben adecuarse a las demandas de la sintaxis y la ortografía en la escritura. En esta parte del registro se observa que la estrategia de escribir en el pizarrón una oración, que ha sido formulada por un niño, con problemas de sintaxis y transgresiones a la normativa, permite a los otros identificar más rápidamente los problemas para poder corregirlos y reformular adecuadamente la oración. La oración, según explica el maestro, forma parte de una noticia escrita por un alumno.

Así, un niño reconoce primeramente la falta del artículo del sustantivo “turno”. Otro alumno se percata de la ausencia de las convenciones gráficas de la oración: el inicio con mayúscula y finalización con un punto. En cuanto a la observación del niño “B”, es interesante observar cómo el estudiante manifiesta que hay un error en el orden de la estructura de la oración, ya que se da cuenta de que el sujeto no está al inicio sino en el medio y, corrigiendo, lo desplaza a la posición inicial.

Vemos así que una hipótesis que tiene “B” es que el sujeto siempre debe ir en el primer lugar de la oración, y el maestro le dice que el orden está bien porque la oración no siempre empieza con el sujeto. Luego, a partir de la orientación del maestro, el mismo niño reconoce la pertinencia de cambiar el tiempo del verbo “adornar” al pretérito perfecto (más adecuado al tipo textual “la noticia”), puesto que la acción ya ha sucedido. Por último, también encontramos en esta parte de la clase, otro ejercicio de manipulación lingüística, en el sentido de que obliga a otro niño (C) a pensar y explicitar el cambio de tiempo de un mismo verbo.

Asimismo, el docente explica la funcionalidad del aprendizaje de la gramática: para mejorar los textos escritos y realizar producciones adecuadas que optimicen la comunicación. En momentos siguientes a éste, el maestro también demanda en los niños la reformulación de la misma oración pero cambiando los

tiempos verbales y las personas. Además, analizan una oración y, finalmente, realizan un ejercicio de completamiento de vacíos en un texto narrativo breve.

En esta parte del registro se puede ver también que el maestro acierta en algunas cosas y no en otras. Por ejemplo el desestimar la posibilidad de colocar el sujeto en el inicio debió ser acompañado de la observación de que, aunque no había error gramatical, estilísticamente la posibilidad aportada por el niño "B" era acertada, finalmente, cualquiera de las dos posiciones del sujeto son igualmente posibles y ninguna puede considerarse errónea.

Del mismo modo hubiera sido posible hacer notar a los alumnos el matiz modal de acción en desarrollo/acción completada en el pasado que evidencian las dos formas del pretérito mencionadas. Tal como las menciona el maestro, ambas podrían ser posibles en el texto, lo cual no es así.

Por otra parte, no puedo dejar de mencionar la importancia que tiene la elección del docente de trabajar la gramática oracional en el marco de la propuesta textual, (que es lo que no se hace en las escuelas) para afirmar la funcionalidad de los aprendizajes y evitar aprendizajes mecanicistas y totalmente descontextualizados, los que luego no son aplicados por el usuario del lenguaje, especialmente por los que cuentan con mayores dificultades.

Al respecto, acuerdo con Ángela Di Tulio en que la escuela debe favorecer esta actividad de *manipulación* con el lenguaje. Según esta autora, el niño no es un gramático que deba describir la lengua, pero está dotado de un conocimiento no trivial de su propia lengua. Y en la medida en que se habitúe a explorar el conocimiento y la lengua, desarrollará una conciencia metalingüística y metacognitiva que interesa muy especialmente en sus actividades de comprensión y, sobre todo, de producción escrita. (Cfr. Di Tulio, Ángela, 1997:14). En este contexto, Daniel Cassany también insiste en estudiar las formas y las estructuras gramaticales que el alumno ya utiliza y elaborarlas lingüísticamente, es decir, darles nombre, y afinar y rentabilizar su uso. Asimismo, este autor propone ejercitar al alumno en la manipulación práctica de las formas lingüísticas y de los fenómenos sintácticos.

Por eso fue relevante mostrar concretamente a los futuros maestros algunas de las actividades de manipulación lingüística que pueden realizarse para optimizar la capacidad metalingüística en los niños. Como ya se señaló, no se trata de enfatizar en esta actividad como mera reflexión o manipulación lúdica, sino en lograr que el niño pueda utilizar y ampliar la gramática implícita que ya posee innatamente y sea capaz de explicitarla, para hacerla más funcional y práctica como instrumento de comunicación.

Hacia una didáctica de la gramática

Pero ¿cómo orientar a los futuros maestros en la planificación de actividades y el ejercicio de la docencia en el dominio sintáctico y morfológico? Es muy difícil que, como se afirma desde una postura didáctica, los futuros docentes "aprendan solos a enseñar". Es cierto que uno debe reflexionar permanentemente sobre su práctica, y que nunca se termina de aprender todo. También es verdad que en la práctica docente no valen las "recetas" que indican qué hacer en cada situación, puesto que todas las circunstancias de enseñanza y aprendizaje son mundos diferentes para los cuales hay que diseñar nuevas estrategias. Pero no pueden dejarse de lado el análisis de actividades y la "muestra" de una secuenciación posible de contenidos y actividades que estén en adecuación a un determinado grupo, nivel de escolarización, demandas de los contenidos seleccionados como Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP), etc., así como también la permanente orientación docente a la hora de resolver cuestiones teóricas y establecer discusiones sobre la práctica. Es necesaria, pues, una interacción con un "otro" experto que ayude a insertarse y a funcionar autónomamente en la práctica.

Siguiendo esta postura, elaboré primeramente una cartilla, un recurso didáctico que continuaba la modalidad de la cátedra, dada la situación socio-cultural y económica de los alumnos. Por una parte, la mayoría trabajaba o ya estaba a cargo de una familia, por lo que contaban con escasos recursos para la adquisición de libros; por otra parte, tenían escasos hábitos lectores de material

bibliográfico académico de cierta complejidad. La cartilla fue confeccionada por partes, en la medida que se desarrollaban los temas. Afortunadamente, resultó ser un material didáctico para los estudiantes y un medio de organización para mí como docente. En ella se encontraba el material teórico y didáctico de los contenidos que se abordaban en clase. Una sección estaba destinada a mostrar formas en las que los maestros realizan secuenciaciones didácticas para enseñar gramática en los diferentes ciclos, así como intervenciones docentes y actividades ya diseñadas, a fin de que los futuros docentes pudieran pensar en la pertinencia de las intervenciones, en las estrategias didácticas que se utilizan en cada caso y en la reformulación parcial o total de éstas para su futura práctica docente, que supuestamente se realizaría en el año próximo[45].

Ahora bien, la cartilla es sólo un material didáctico y de consulta. La cuestión es cómo se trabaja ésta y cómo se plantea la didáctica de la gramática en el aula.

Así por ejemplo, el análisis de los registros permitió visualizar y reflexionar sobre los diferentes momentos de una clase. Como se podrá apreciar, en el registro anteriormente transcripto el docente partió de una situación problemática, de reflexión acerca de un error (les presenta a los niños una oración como “el dia lunes los alumnos de turno mañana de la escuela 4053 adornan el aula”). En el segundo momento, que en este caso fue parte de la instancia de enseñanza, favoreció la reflexión metalingüística, discusión e interacción: docente–alumnos, alumnos- alumnos; y hubo un tercer momento de sistematización de los saberes, es decir, orientarlos al “saber decir”; para posteriormente proponer actividades de fijación y evaluación.

Otra estrategia efectiva en el trabajo con los futuros docentes son las actividades para que,como adultos, vivencien situaciones de aprendizaje de los niños. En este contexto, una estrategia efectiva es la de pedirle a los alumnos del terciario que primero ellos mismos “se pongan en el lugar de sus alumnos” y realicen, entre otras actividades, diferentes, ejercicios diseñados en tarjetas

[45] También la cartilla incluía un anexo bibliográfico para que los estudiantes pudieran consultar y ampliar sus conocimientos desde las fuentes teóricas directas.

grandes de colores. Mediante la utilización de estos tarjetones, por ejemplo, se pretende ejercitar al niño en la manipulación práctica de las formas lingüísticas y de los fenómenos morfológicos y sintácticos. Estos portadores (las tarjetas) no cobran importancia como tales sino en la medida de que sean generadoras de las estrategias cognitivas las que ayudan a la manipulación práctica; aunque el material concreto colabora en buena medida, quizás como elemento lúdico.

El niño tiene que saber combinar, clasificar, sustituir, modificar, reformular, modalizar, ordenar, enfatizar, etc. los morfemas en una palabra y las palabras en la frase. En este contexto, los estudiantes terciarios primero tenían que resolver los ejercicios y luego eran los encargados de diseñar ellos mismos otros ejercicios parecidos o diferentes. En efecto, debían reformular los referentes dados o elaborar nuevas propuestas que cumplimenten los objetivos dados.

También fue oportuno establecer los contenidos (acorde a los NAP) y pedirles que ellos escriban los objetivos y formulen las actividades, o viceversa. Una de las actividades de "muestra" que se propuso para mirar cómo un maestro trabaja en un 5º grado la derivación de palabras y la flexión verbal, además del ejercicio de búsqueda de palabras en el diccionario es el ejemplo (2):

(2)

* Uso de diccionarios

Las siguientes palabras no aparecen en los diccionarios de la lengua española. ¿Por qué? ¿Cómo harían para resolver dudas en su escritura? ¿Cómo o dónde buscarían cada una?

iba: ....

peces: ....

ahorraste: ....

hipertexto: ....

posgraduado: ....

menemizado: ....

contradijimos: ....

careteo: ....

En el análisis de las propuestas de actividades y secuenciaciones de los futuros maestros, se constató que las dificultades eran diversas. Pese a que algunos eran muy dedicados y creativos, e incluso tenían la capacidad de problematizar oralmente cuestiones didácticas muy interesantes sobre la morfología y la sintaxis, evidenciaban inconvenientes de pertinencia disciplinar y teórica, así como también incoherencias en la relación entre contenidos, objetivos y actividades e incluso falencias en la redacción de éstas últimas. En el ejemplo (3), podemos ver un caso en el que, a partir de un texto, una estudiante formula un objetivo y una actividad para trabajar la morfología. Sin embargo, la actividad no tiene la claridad necesaria: hay errores de sintaxis, falta pertinencia disciplinar (no menciona el término “infinitivo” sino “acciones que terminen en “ar”, “er”, “ir”) y lo más importante: la tarea misma es imposible porque no siempre se puede convertir sustantivos en verbos. Observemos el ejemplo:

(3)

Los ratones
Arriba y abajo
por los callejones
pasa una ratita
con veinte ratones.
Unos sin orejas
y otros orejones,
unos sin patitas
y otros muy patones,
unos sin narices
y otros narigones,
unos sin hocico
y otros hocicones.
Antonio Arias

Objetivo: Que los niños aprendan a buscar palabras correctamente en el diccionario.

Actividad: Busca las siguientes palabras en el diccionario y, a las que estén en plural, pásalas al singular y la vamos a pasarlas a acciones que terminen en "ar", "er" o "ir".

ratones
orejones
patitas
narices
narigones
hocicones

Ciertamente, los futuros docentes en un principio no tienen claro cómo pueden formular las actividades, qué posición disciplinar y didáctica tienen, cuál es más adecuada, etc. Por eso es importante también en la didáctica la tarea de reformulación constante y reflexión sobre la práctica de otros y la propia. En otras palabras, fue necesario que los futuros maestros rediseñen constantemente las actividades, lo que demandó un gran esfuerzo de corrección y un tiempo considerable para que las producciones didácticas mejoren. A pesar de que tenía una limitación en cuanto al tiempo, puesto que sólo fueron siete clases y se acercaba el final del año, los estudiantes mostraron gran interés en consultar y reformular sus propuestas, hecho que favoreció su propia formación.

Conclusión

Lo que he relatado hasta ahora es sólo una parte de mi experiencia relevada a lo largo de siete clases teóricas-prácticas, experiencia que resultó ser la más ardua de todas las prácticas demandadas por la cátedra de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Sin embargo, también es cierto que es aquella en la que más aprendí y en la que me sentí más segura enseñando. El esfuerzo constante, la seguridad disciplinar, la dedicación, la reflexión permanente y las ganas de mejorar clase a clase, dieron lugar a buenos resultados, pues los estudiantes del

Nivel Superior no universitario, dominaban cada vez mejor las categorías teóricas gramaticales e interactuaban con sus producciones didácticas y las ajenas.

A menudo he escuchado decir en el ámbito universitario que en los establecimientos terciarios hay ciertos vacíos de contenidos teóricos. Esto puede ser relativamente cierto, puesto que mis estudiantes concurrían al segundo año y tenían muchísimas inseguridades teóricas, algunas muy básicas, por lo que fue necesario que también enseñara la teoría gramatical valiéndome de diferentes estrategias que no comentaré en esta ocasión (es una falacia hablar de la enseñanza de la gramática con gente que no tiene seguros los conocimientos mínimos del sistema de la lengua). Pero no se puede negar la riqueza en la enseñanza de didáctica que tiene lugar en la institución en la que practiqué, no sólo en lengua, sino también en otras materias.

Cuando en materias como Didáctica de la Lengua y la Literatura sólo se pone el acento en las teorías o en la escritura y no se plantea una interacción con la práctica de otros y la propia práctica, el estudiante–docente, totalmente inexperto, se encuentra como caído en un mundo desconocido, sin orientación, con muchas exigencias y una falta de preparación en lo didáctico que puede causarle aún más inseguridades que las que ya tiene. De ahí los fracasos de muchos alumnos de los profesorados con conocimientos disciplinares pertinentes, pero que no pueden formular las intervenciones y actividades adecuadas al grupo-clase.

Por ello, pienso que son necesarias actividades tales como los análisis de registros de clases, análisis de filmaciones de clases y actividades de otros, así como las demandas de realización de proyectos de enseñanza con actividades, objetivos, contenidos y secuenciación de los mismos, previos a las prácticas. Asimismo, para las carreras que son profesorados, como en el caso de la Normal y todos los profesorados terciarios y universitarios, el trabajo adecuado debiera plantearse en forma coordinada entre las didácticas y las materias disciplinares; esto es, durante los años de formación los estudiantes deberían ir a las aulas a

realizar microexperiencias que les exijan la interacción con alumnos de EGB y Polimodal.

No basta, pues, con ser exitoso en la ciencia (lingüística, en este caso) para ejercer con eficacia el rol docente, de tal modo que permita a alumnos aprender. La docencia no es un saber innato que se posee sin recurrir a la práctica. Con esto no afirmo que el estudiante sea un sujeto pasivo y simple receptor de las propuestas de otros. Pienso en un sujeto crítico con una postura propia y autónoma que, apoyado en una orientación potente y una posibilidad de interacción con las prácticas, pueda optimizar su reflexión y su "saber hacer".

Evidentemente, la tarea de "enseñar a enseñar" gramática para niños resulta, desde mi experiencia, altamente compleja. No es suficiente tener claridad en las categorías teóricas y en una postura didáctica asumida. También hace falta explorar los conocimientos sobre los saberes previos de los niños, sobre su capacidad de aprender, los objetivos del aprendizaje de la gramática (como lograr en los niños una mejor competencia comunicativa), las propuestas y demandas de los N.A.P, el contexto institucional y socioeconómico, etc. Además, es necesario un trabajo de observación y reflexión sobre la enseñanza actual de la lengua en los niños y de la transposición didáctica que se efectúa en este nivel, a fin de inspeccionar el campo práctico en el que se insertarán los docentes, por ejemplo.

Los criterios se ponen en juego al momento de enseñar: es allí, en ese momento, cuando conocemos aspectos como la diversidad lingüística de los estudiantes de nuestra provincia, la oferta editorial con que se manejan las escuelas y/o colegios, las posibilidades económicas, las potencialidades de los sujetos, y tantas otras cuestiones necesarias en una práctica eficiente.

Es atractivo este campo de enseñanza, tanto para la experiencia docente como también para la investigación. Resulta fundamental en la Carrera de Letras, poder mirar cómo aprenden los niños a realizar reflexiones metalingüísticas y a hacer explícitos sus conocimientos implícitos e innatos del sistema de la lengua. También es importante salir de la universidad con una preparación de excelencia de la tarea de "formador de formadores de niños". Es necesario poder brindar una

óptima enseñanza en terciarios como el Instituto Superior Manuel Belgrano y otros que se encargan de la formación de maestros, ya que son ellos los que se ocupan de la educación de los niños que luego llegarán a los niveles superiores.

BIBLIOGRAFÍA

Alarcos Llorach, Emilio (1996). *Gramática de la Lengua española.* Real Academia Española. Madrid: Espasa.

Cassany, Daniel y otros. (1994) *Enseñar lengua.* Barcelona: Graó.

Chomsky, Noam (1988) *El lenguaje y los problemas del conocimiento.* Madrid: Visor.

Desinano, Norma B. (2004) La escritura de textos científicos- disciplinares en alumnos universitarios. Un estudio del funcionamiento del sujeto en el lenguaje. Tesis Doctoral.

Di Tulio, Ángela (1997) “Una receta para la enseñanza de la Lengua: la delicada combinación entre el Léxico y la Gramática”, en *Lingüística en el aula.* Año 4 Nº 4. Pp. 7-28. Universidad Nacional de Comahue.

Escandell Vidal (1993) *Introducción a la Pragmática.* Barcelona: Antrophos.

Manacorda de Rosetti, M (1986) *La Gramática actual. Nuevas dimensiones. Actividades de clase*. Buenos Aires: Plus ultra.

Vygotsky, Lev S. (1999). *Pensamiento y Lenguaje*. México. Edic. Quinto Sol.

LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LOS NIÑOS DEL PRIMER AÑO DE E.G.B. EN EL DEPARTAMENTO DE CERRILLOS

María Laura

Introducción

La lectura y escritura son procesos complejos y personales, que requieren de la implementación de varias estrategias por parte de los que enseñan y de los procedimientos que llevan a cabo los que aprenden. Esto indudablemente se relaciona con la formación docente: ¿Cómo enseñan los maestros a los niños en el primer año de E.G.B.? ¿Qué conocimientos tienen sobre las estrategias de enseñanza de la lectura y la escritura?

En la cotidianeidad de las prácticas docentes se puede observar la tendencia a dimensionar el problema en lo "externo", lo que se puede observar en las aserciones como las siguientes: *los padres no les enseñan, no les compran libros; los niños no le dedican tiempo a leer y escribir, no hacen las tareas, las carencias socio-económicas, entre otros.* Si bien estos condicionantes influyen, no son determinantes directos del fracaso escolar en el área lengua, en el primer año de E.G.B.

Por otra parte, algunos docentes destacan que: *"los métodos tradicionales de lecto-escritura les dan más seguridad por los resultados que se logran*". Con el término "métodos tradicionales" me refiero al Método Natural Italiano y al Integral, los más usados en esta provincia. Sostienen que "l*o nuevo nos deja muchos vacíos*, *porque no tenemos acceso a las lecturas bibliográficas o al*

asesoramiento". En este caso, "lo nuevo" hace referencia a la investigación sobre apropiación del sistema de escritura de Emilia Ferreiro.

De esta forma, la enseñanza de la lectura y la escritura en las aulas investigadas dan cuenta de una confluencia de métodos que parten del Natural Italiano y se complementan con otros (fonético-silábico-alfabético). Sólo en muy pocas aulas se trabaja con la propuesta psicogenética. Sin embargo, se observa con frecuencia muy buenos resultados en el aprendizaje de los alumnos, independiente de las propuestas metodológicas. En efecto, un método no garantiza el aprendizaje de los alumnos: lo realmente válido son los diferentes procedimientos que ponen en acción los alumnos a través de la intervención de los docentes.

En este artículo intento compartir un primer avance de un trabajo de investigación sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en el primer año de E.G.B. de las escuelas de Cerrillos, de la Provincia de Salta. El trabajo responde a la metodología cualitativa y se realiza en el marco del Proyecto "Estrategias de intervención socio-pedagógicas en ámbitos formales y no formales", y de las cátedras Didáctica II y Curriculum de la Universidad Nacional de Salta.

1. Pensando desde el interior de las instituciones educativas

El ideario que las escuelas mencionan en el Proyecto Educativo Institucional nos acerca a las lógicas socio-económicas-culturales de los alumnos, las lógicas de formación docente y las lógicas de la política educativa, desde las normativas. Tales dimensiones se consustancian en un mismo proceso y responden a determinados posicionamientos teórico- prácticos frente a la realidad.

Las realidades institucionales y áulicas son diversas, algunos docentes las problematizan y emprenden la búsqueda de respuestas, porque interpretan "que algo ocurre por lo que los niños no aprenden". Sin embargo, otros docentes las dejan pasar, el problema no se reconoce, y para ellos es normal que en el primer año de E.G.B. los niños repitan el año, con mayor razón si provienen de una zona

rural o marginal. Casi siempre adjudican los problemas a causas externas, muy poco se reflexiona sobre propuestas metodológicas inadecuadas a los contextos en que les toca trabajar.

También se puede visualizar propuestas novedosas que se plantean tanto en los Proyectos Curriculares Institucionales como en las propuestas áulicas. En ellos se especifican conceptualizaciones teóricas actuales; la formalidad aparece sólo como un prerrequisito de la acción. Por lo tanto, en la organización y gestión institucional se puede advertir los procesos de formación que el directivo plantea en la orientación y el acompañamiento a la tarea de los docentes. Vistos así, los resultados del rendimiento escolar de los alumnos en el área Lengua en el primer año no son azarosos, son respuestas a ciertas prácticas institucionales.

Entonces, enseñar a leer y escribir no es un proyecto personal, de un solo docente o de un ciclo, de un grupo, de un turno, sino que agrupa los consensos de los diferentes actores de la institución. Se destaca entonces la relevancia de la articulación entre ciclos y niveles, y sobre todo el verdadero rol alfabetizador del Nivel Inicial, desde el análisis de:

a) las dificultades en el rendimiento de los alumnos del año anterior,
b) las estrategias de trabajo que desarrollaron los docentes,
c) la organización y administración institucional y áulica.

Es decir, se pone en cuestión el trabajo desarrollado desde una mirada crítica, auto-evaluativa y formativa, que contempla: qué se está haciendo bien, para continuar; qué se está haciendo mal, para rectificar, y qué falta hacer, para incorporar aportes.

Repensar la tarea institucional es un aprendizaje que también genera conflictos internos, porque se trata de desmontar estructuras existentes, rutinas que se re-producen a través de los años, en ciertos docentes. Entonces, es prioridad indagar en el qué se enseña en el área lengua, qué aprenden los niños y cómo avanzan en los procesos de sistematización de la lengua, a medida que

atraviesan en la escolaridad. Respecto de esta problemática, se destacan las siguientes acciones:

-determinación de los objetivos por años,

-desarrollo de acciones (horarios de los Talleres de lectura, escritura),

-formas y criterios de evaluación de las actividades de los alumnos,

-el acompañamiento a la tarea de los docentes.

Por lo tanto, no se trata de escribir cantidades de hojas y construir diferentes proyectos de Lectura y Escritura, sino de considerar con claridad los objetivos, las formas de intervención y de corrección en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en los niños de primer año, porque son dos procesos que se implican en la formación de los niños.

2. Interrogantes en la formación docente: concepciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en la lectura y la escritura

Los docentes en las instituciones cuentan con distintas titulaciones, que suponen formaciones diferentes: Maestro Normal Nacional, Profesor para la Enseñanza Primaria y el más reciente Profesor para la Educación General Básica. Indudablemente, las conceptualizaciones adquiridas y puestas en práctica se relacionan con el tiempo de iniciación en la docencia, la antigüedad y la experiencia.

Así, los docentes de más antigüedad se sienten más seguros con los métodos de lecto-escritura: Natural Italiano, Palabra Generadora, Global, Integral, Fonético, Silábico, Alfabético, en tanto que los recién iniciados los desconocen. Algunos dicen conocer el mal denominado "método de Emilia Ferreiro", investigadora que en realidad sólo hizo una investigación básica acerca de los procesos de lecto-escritura en los niños de cuatro a seis años, en la Provincia de Buenos Aires, hace más de veinte años. Sin embargo, también es cierto que otras

investigadoras, entre las que se cuentan Ana Teberosky, Ana María Kaufman, Liliana Tolchinsky, propusieron alternativas de transferencia didáctica para llevar al aula estas investigaciones.

Tal situación hace necesario que los directivos planteen instancias de formación adecuadas y respetuosas, que les permitan a los docentes reflexionar sobre sus prácticas y, si es necesario, transformar concepciones. Una premisa de trabajo podría ser que "no todo lo tradicional es malo, ni todo lo nuevo es mejor", pero en todo caso siempre queda claro que hay que "realfabetizar a los docentes" *(*Ferreiro, 1979).

Por lo tanto, para enseñar lengua no es suficiente con la formación inicial recibida en los institutos de Educación Superior. Además, tal formación sólo se ha asegurado en algunas instituciones en las que se dictó durante algunos años la materia "Alfabetización", desaparecida en las reformas de los noventa en la provincia de Salta, porque generalmente el módulo es pasado por alto, o los docentes hacen llegar a sus estudiantes unas fotocopias de los métodos tradicionales y algo de las investigaciones más innovadoras, pero no se hacen ni proyectos, ni experiencias áulicas. La especialización, los cursos de capacitación, el intercambio de experiencias, las lecturas bibliográficas cuando los docentes se encuentran en actividad, van des-formando y formando nuevas estructuras que permiten —o no— intervenir en las prácticas en forma adecuada. En este proceso, el personal directivo como "formador debe estar vivo para que los otros puedan vivir" (Enriquez, 2002).

En síntesis, la formación plantea:

-Revisar la dimensión teórico-práctica del objeto de conocimiento que es la lengua; las características de cómo el sujeto enseña a leer y escribir, y cómo el sujeto aprende.

-Reflexionar sobre las experiencias de trabajo áulico, acerca de lo que significa enseñar y aprender lengua.

-Definir las estrategias de trabajo en el aula que permitan revertir progresivamente las problemáticas, poniendo énfasis en la lectura y escritura y luego en la gramática.

La formación es un proceso de construcción personal, destaca Freire, P. (1.996 P.30) “mientras enseño, continúo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo”.

3. La enseñanza de la lectura y escritura en las aulas del Primer Ciclo de E.G.B.

a) Desde los métodos

Aprender a leer y escribir en el primer ciclo de la Enseñanza General Básica es aún una cuestión de métodos, tanto de los métodos de marcha sintética que parten del sonido, la letra a la palabra, y como los de marcha analítica que parten de la palabra, o la oración hacia las mínimas unidades, las letras, el sonido. Sostengo esta idea debido a la vigencia que todavía tienen en las aulas, porque éstos fueron los enfoques teóricos que recibieron los formadores en una época. Por eso, en las aulas prevalece todavía la repetición, la memorización, la copia; en estas prácticas se mantienen las bases del conductismo.

De entrevistas a directores del Departamento de Cerrillos, realizadas en el año 2006, se desprende que el Método Natural Italiano es utilizado por el 80% de los docentes del primer año de EGB de las escuelas de esa zona de la Provincia de Salta. En otras escuelas, se observa la combinación de los métodos Silábico, Alfabético, Global, Palabra Generadora y Natural Italiano. El 20% restante conoce y trabaja desde las concepciones actuales que sostienen que “la lectura no es un descifrado y que la escritura no es la copia de un modelo, sino un proceso de construcción social, una herramienta de comunicación, donde el sujeto se

encuentra en permanente interacción con los objetos de conocimiento" (Ferreiro, 1979).

Los docentes comentan que el método Natural Italiano "*les proporciona más seguridad, porque pueden seguir los procedimientos especificados. Y además pueden contar con los otros métodos cuando los niños no pueden aprender".* En este caso, ante el fracaso de los alumnos, los docentes utilizan otros métodos que les permiten compensar las dificultades; prevalece así la combinación ecléctica de métodos. Las actividades de repetición, de memorización de fonema-grafema, según los docentes, permiten a los niños aprender a leer y escribir a través de una constante ejercitación, que se puede observar en los cuadernos. Pero el desconocimiento, y algunas veces la falta de orientación y asesoramiento, también hace que los docentes sientan incertidumbre.

b) Desde la propuesta de Emilia Ferreiro

Existe una variedad de problemáticas que, según los docentes del primer año de EGB, condiciona el aprendizaje de los niños. En los contextos de pobreza, la heterogeneidad en los grupos se acrecienta, debido a que muchos pequeños carecen de un ambiente alfabetizador en los hogares, por la situación socio-económica-cultural, y el escaso acompañamiento de los padres en el proceso de aprendizaje de sus hijos. Sin embargo, estas circunstancias que agudizan el fracaso escolar no deberían ser tan determinantes.

Según la propuesta psicogénetica, al iniciar la escolaridad los niños deberían tener la libertad de escribir "como pueden" haciendo uso de la letra mayúscula de imprenta. Esta escritura se puede acompañar de figuritas, dibujos, secuencias de textos. Los docentes asisten tanto a los niños que no se encuentran motivados en su producción, como a aquellos que solicitan su presencia para comunicar algo. La disposición de los docentes para alentar, intervenir en los diferentes procesos de construcción de la lectura y escritura, parece ser un factor relevante en el proceso alfabetizador.

A medida que los niños van aislando los fonemas y su correspondiente grafía en la lengua escrita, los docentes comienzan a sistematizar los procesos de lectura y escritura. Las intervenciones, las explicaciones se acentúan a medida que surgen diferentes interrogantes. A menudo surge incertidumbre en los docentes cuando observan que los niños no avanzan a otros niveles de conceptualización y no saben si esperar el desarrollo de las ideas espontáneas o seguir el proceso con mayor intervención. Estas apreciaciones son resultados de las investigaciones realizadas. Si bien, desde el primer momento, los docentes no dejan solos a los niños, la diferencia está en los modos de intervención y en los criterios de corrección utilizados: ¿qué se corrige? y ¿qué se deja, si se está respetando las hipótesis infantiles?

Sabemos que las intervenciones colaboran en los avances de la construcción de conocimientos, a medida que focalizan la atención de los niños en distintos aspectos de los procesos utilizando diferentes estrategias. El andamiaje de los docentes es fundamental y con ello la cantidad de recursos alfabetizadores, porque en esta zona predominan niños provenientes de familias con nivel socio-económico medio bajo, que no suelen generar en las casas un ambiente alfabetizador.

Además, se generan interrogantes sobre la continuidad de los aprendizajes de los alumnos en los años siguientes, con otros docentes que pueden conocer o no la propuesta psicogenética. El paso de la mayúscula a la letra cursiva, la continuidad en la sistematización de los procesos de la lecto-escritura, las nociones de gramática que son necesarias, entre otros, constituyen algunos de los problemas que los docentes se plantean.

Enseñar a partir de la propuesta de psicogenética, como ya sostuve, provoca en los docentes incertidumbre respecto de hasta cuándo esperar determinadas construcciones conceptuales, qué hacer o qué continuar haciendo. Las actividades quedan libradas a la creatividad de los docentes, pero también la excesiva apertura genera tensión, angustia en el proceso. Nada se encuentra prescripto, porque la propuesta no es “un método”. Si bien Ana María Kaufman

(1992) y muchas otras investigadoras en Argentina, como Mirta Castedo, Claudia Molinari, Diana Grunfeld, Ana Siro, Liliana Tolchinsky, etc., brindan algunas orientaciones didácticas y permiten armar situaciones con ciertos criterios de secuenciación, que pueden acompañar el proceso de trabajo en el aula, son desconocidas por los docentes.

La utilización de textos variados, así como la diversidad de los espacios de aprendizaje, la variedad de propósitos y las modalidades de lectura y escritura otorgan flexibilidad en la tarea de enseñar en la escuela. Tanto la biblioteca, para los talleres, como el rincón de la lectura en el aula constituyen escenarios alfabetizadores en la escuela, porque en muchos casos, los libros están ausentes en los domicilios.

"Leer y escribir adecuadamente, desarrollar la oralidad, enriquecer la motivación, el interés, la valoración de sí mismos", según el Diseño Curricular (1997) de la Provincia de Salta, los Contenidos Básicos Comunes (1995) y los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (2006); constituyen lineamientos básicos a considerar en la definición de las prácticas docentes. Pero como vimos, en toda situación de enseñanza y de aprendizaje, subyace la formación del docente en el área, se impone en el cómo enseñar a leer y escribir y qué intervenciones realizar durante la enseñanza y el aprendizaje.

A modo de reflexión final

La intervención de los docentes, sea desde los métodos de lecto-escritura tradicionales, como de la propuesta psicogenética en la lectura y escritura, es fundamental para asegurar un buen rendimiento en el área Lengua, en la complejidad de los procesos formativos de los alumnos.

Por tanto, me atrevo a sostener que, independientemente de la metodología que el docente manifiesta seguir, no puede faltar en las prácticas de la alfabetización inicial la revisión oportuna, la claridad en las respuestas, la motivación en los procesos, la evaluación oportuna y sistemática, la asistencia

personalizada (con cartillas y actividades) a los niños que presentan mayores dificultades, el seguimiento de los procesos (desde la observación y anotaciones generales de los avances y retrocesos), la corrección de las actividades que se presentan, las explicaciones oportunas, las ejemplificaciones, el cuidado de las formas de relación, la valoración permanente de los procesos, la variación de las formas de agrupamiento de los alumnos, de las actividades de lectura y escritura, de los tiempos de organización didáctica.

Por todo lo dicho, es necesario emprender una tarea sistemática de formación y acompañamiento docente, que les permita a éstos la revisión de sus prácticas desde la reflexión. Sólo de ese modo se contribuye a la profesionalización del docente, lo que le permitirá a éste hacer lecturas adecuadas de las producciones o de la comprensión de la lengua escrita por parte de los niños.

Bibliografía

Aguerrondo, I.; Pogré, P. (2001) *Las instituciones de formación docente como centros de innovación pedagógica*. Bs. As: Troquel.

Bixio, C. (1998) *Enseñar a aprender*. Rosario: Homo-Sapiens.

Bustamante Z. y G. Jurado, F. (1997) *Entre la Lectura y la Escritura* Bogotá: Magisterio.

Contenidos Básicos Comunes(1995) Ministerio de Educación de la Nación- Bs. As.

Fundación Leer (2002) - Cartilla del Proyecto: Libro Abierto - Sugerencias de actividades Diseño Curricular EGB 1y 2 (1997) Ministerio de Educación de la Provincia de Salta.

Enriquez, E. (2002) *La institución y las organizaciones en la educación y la formación* Bs. As: Novedades Educativas.

Ferreiro, E. y A. Teberosky. (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.* Bs. As.: Siglo XXI.

Ferreriro, E. y otros (2004) *Sistemas de escritura, constructivismo y educación*. Bs. As.: Homo Sapiens.

Freire, P. (1996) *Pedagogía de la Autonomía*. Bs. As: Siglo XXI.

Freire, P. (2002) *Pedagogía de la Esperanza*. Bs. As.: Siglo XXI.

González Cuberes, María T. (1994) *El taller de los talleres*. Bs. As: Estrada.

Huberman, S. (1994) *Cómo aprenden los que enseñan*. Bs. As.: Aique.

Kaufman. Ana M. (1992) *Leer y escribir*. Bs. As.: Santillana.

Larrosa, J. (2000) *Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Bs. As.: Novedades Educativas.

Laura, María (2005) Cartilla “Los métodos de Lecto-escritura” - Universidad Nacional de Salta

Lerner, D., Palacios, A. (1996) *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela*. Bs. As.: Aique.

Ministerio de Educación de la Nación, (2006) *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios*. Bs. As.

Rojo, Chemello y otros (1994) *Didácticas especiales. Estado del debate* Bs. As.: Aique.

Rogoff, Bárbara (1993) *Aprendices del pensamiento* Bs. As.: Paidós.

Sanjurgo, L.; Rodríguez, X. (2003) *Volver a pensar la clase*. Rosario: Homo Sapiens.

LA LITERATURA, UN SABER QUE TRASCIENDE LA ESCUELA

María Belén Alemán

El uso total de la palabra, no para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo.
Gianni Rodari

Con el presente trabajo queremos compartir una experiencia sobre la literatura y los jóvenes desarrollada en el Colegio Santa María, de Salta, Capital, y que hasta la fecha continúa vigente con buenos resultados. Consideramos que leer tiene mucho de placer pero implica, sobre todo, un esfuerzo para poder disfrutar en plenitud de lo que nos dice el texto. Es por ello que nos propusimos brindar a los alumnos herramientas que los ayuden en su saber, su saber ser y hacer.

En la institución los directivos apoyaron y apoyan la iniciativa porque entienden que a través de la Literatura se puede colaborar con el desarrollo integral de los niños y jóvenes ya que abre múltiples puertas al conocimiento y al crecimiento interior. Es por ello que intentamos trabajar esta área como un eje transversal, que atraviesa toda la escuela y diferentes áreas. El proyecto está en permanente proceso de mejora, adecuación y experimentación. La propuesta no es novedosa pero sí implica un "volver a la literatura", brindar una especial atención a la lectura de textos literarios por encima de los instrumentales, periodísticos y expositivos y otros que se erigieron como prioridad en algunas currículas del área. No es cuestión de desterrar otros tipos textuales, todo suma, pero consideramos que se puede articular su abordaje con otras áreas (Ciencias Sociales y Naturales) para dejar más espacio para los textos literarios en Lengua y Literatura.

El estudio de otros géneros discursivos puede ser importante pero no es suficiente. Saber seguir una instrucción, escribir una receta de cocina, un decálogo, una solicitud, una noticia periodística lo ayudará, sin duda, a una mejor inserción en la sociedad y el mundo del trabajo. Pero ¿cómo se hacía antes que no se enseñaban dichos tipos textuales? ¿Acaso no pudimos insertarnos en el mundo laboral? Por el contrario, tener una lectura corriente y con buena comprensión permite que uno pueda aprender rápida y fácilmente a interpretar y producir cualquier tipo textual sin largas y tediosas clases. Es decir que un buen lector de textos literarios seguramente podrá sortear con éxito otros desafíos; pero no estamos tan seguros de que el que sólo lee y escribe textos instrumentales pueda disfrutar, valorar, inferir los mensajes ocultos en los textos literarios y en otros discursos.

En realidad, el Proyecto surge luego de un Diagnóstico de Comprensión lectora y Producción escrita realizado a los alumnos desde 4° año de EGB2 hasta 3° de Polimodal. Los datos obtenidos nos permitieron analizar fortalezas y debilidades y, a partir de ellas diseñar un plan de trabajo a corto y mediano plazo con estrategias y actividades acordes a cada ciclo y nivel con una propuesta abierta, flexible y acorde a los grupos de alumnos que año a año van cambiando.

Como el aspecto que aquí nos interesa es la Literatura y la Comprensión Lectora nos centraremos en el comentario de dicho Proyecto. Para el diagnóstico administrado en Comprensión Lectora se seleccionaron ejercicios de elección múltiple, de completamiento y de respuesta abierta que respondían a un conjunto de contenidos asociados a la comprensión lectora, como ser:

- Secuencia
- Tema
- Resumen
- Estructura
- Informacióntextual explícita
- Información textual implícita

Algunas debilidades detectadas, en la Comprensión Lectora, fueron, por ejemplo:

- Falta de autonomía para la resolución de consignas por el predominio, en clase, de ejercicios del tipo "pregunta directa – respuesta", con constante orientación docente.
- Dificultad en reconocer elementos subjetivos del discurso. Les costó reconocer ideas principales, temas y llegar al metamensaje, en algunos casos.
- Dificultades en elegir el mejor resumen, asociada a la dificultad anterior de no reconocer bien ideas principales.
- Algunas dificultades en seleccionar la secuencia correcta o la sucesión temporal de los hechos del relato. Esto se debió a la escasa costumbre de "releer" los textos en busca de respuestas.
- Dificultades en la reconstrucción temporal y espacial que ordenan los núcleos narrativos.
- Pobreza de vocabulario

Nuestra tarea fue, entonces, organizar un plan de lectura con un corpus flexible que los motivara a leer y "bucear" en los textos para enriquecer su comprensión.

Se suele decir que los niños y jóvenes leen cada vez menos y escriben cada vez peor. Lo que ocurre, en realidad, es que leen y escriben "de otra manera" y desde "otros lugares" por el alto impacto de internet, mensajes de textos y otros maravillosos inventos tecnológicos. Ante este avance de la computación y sus socios, de nada sirve quejarnos ya que es una realidad instalada que, por el contrario, debemos saber usar y aprovechar. Nuestra propuesta institucional, fue simple: aprovechar al máximo el tiempo que los niños y jóvenes están en clase y leer con ellos lo que, normal y generalmente, no leerían por sí solos en sus casas en los tiempos libres. Nos hemos propuesto leer lo que no está de moda porque a esos autores ellos solitos se acercarán en algún momento y por contagio de sus

pares. El problema era cómo enseñarles a “disfrutar y gozar” de otros tipos de textos de ficción y ayudarlos a descubrir que hay otros mundos lectores posibles.

Es así que volvimos a los clásicos de la literatura infanto-juvenil matizados, de vez en cuando, con algunos textos de escritores actuales. Es decir que la médula espinal de nuestro proyecto de lectura son los grandes clásicos de todos los tiempos. El objetivo: formar lectores despiertos, activos, comprometidos, capaces de leer lo que no se dice, curiosos, críticos, reflexivos, capaces de relacionar lecturas y transferir conocimientos de otras áreas para el enriquecimiento de sus comentarios.

Formar lectores y escritores competentes supone un avance progresivo, articulado y sistemático. Estamos ante un proceso complejo ya que el acercamiento a un texto (tanto para leer como para escribir) supone la realización de múltiples operaciones de pensamiento: asociar significados, diferenciar ideas principales de detalles, distinguir lenguaje literal del figurado, organizar secuencias, redactar, revisar y corregir la propia escritua, etc. Si, además, agregamos la gran cantidad de textos de circulación social y la reflexión metalingüística se tiene una idea aproximada de la vastedad y complejidad de temas, contenidos y competencias que se deben dominar.

Ahora, ¿por qué darle un rol tan importante a la Literatura en la escuela? Porque la literatura

- Permite el estudio de diferentes aspectos referidos al significado.
- Facilita el conocimiento de otros pueblos y culturas.
- Facilita la comprensión de la propia cultura y la formación de una conciencia nacional
- Acerca al alumno a la dimensión artística de la palabra
- Favorece la creación de una conciencia lingüística y la adquisición de una lengua estándar.
- Contribuye a la construcción de una identidad social al ofrecer modelos lingüísticos, psicológicos, morales, políticos, etc.

- El deseo de leer surge, en muchos casos, del contacto con obras literarias.
- Desarrolla la creatividad y la curiosidad, la capacidad de indagar y preguntar.
- Nos prepara para leer mejor todos los discursos sociales ya que exige "otro tipo de interpretación"; se desarrolla la capacidad de análisis, juicio crítico, simbolización y transferencia.

Por lo tanto, qué mejor herramienta que el lenguaje para insertarse en un mundo tan complejo como el que nos toca vivir. El aprendizaje de la lengua y la literatura requiere de un tiempo especial de apropiación, desarrollo de habilidades y dominio que no se logra si no hay una articulación y sistematización adecuada a cada edad del pensamiento y a los intereses de los niños. Es importante que los alumnos manejen – en lo posible – abundante y variado material de lectura y que vivan situaciones reales donde el lenguaje sea un medio para transmitir ideas, contar experiencias y sentimientos, entre otras cosas.

Es por ello que acordamos abordar la disciplina teniendo en cuenta las siguientes consideraciones:

- Centrar el proceso didáctico en el texto como unidad de comunicación y no en el trabajo aislado de frases, palabras y otras unidades menores (nos referimos al proceso alfabetizador en el nivel primario).
- Prestar especial atención a la dimensión social de la lengua.
- Desarrollar la competencia literaria en tanto comprensión de las significaciones del texto de intención poética, de sus convenciones, técnicas y apreciación de su valor estético.
- Desarrollar todas las estrategias lectoras posibles. Trabajar la lectura desde la metáfora del detective: en el texto hay "pistas" que debemos descubrir e interpretar para encontrar los significados posibles en todos los niveles de análisis.

- Trabajar textos adecuados a cada edad. No limitarse a la lectura por placer; enriquecer el encuentro con el libro desde un valor comunicacional y de reflexión.
- La literatura debe ser "*un encuentro de dos almas sensibles, la del autor y la del lector"* (Charles Du Bos). Vemos que la lectura crea un estado diferente, enriquece el diálogo, el intercambio de experiencias. Se promueve el trabajo de análisis, comprensión y elaboración de juicios críticos.
- Si la herramienta del escritor es la palabra, nosotros lectores podemos enriquecer la lectura atendiendo a cómo el autor construye su obra; ver el sentido de un adjetivo en un lugar clave, el uso de la metáfora o cualquier otro recurso ayuda a una mejor interpretación. No interesa hacer una enumeración de recursos o figuras retóricas. Interesa ver el sentido que el escritor quiso dar a su texto haciendo uso de recursos especiales.

La lectura de textos literarios presenta desafíos y justamente allí está su riqueza para el trabajo con los niños y jóvenes. Como lectores, nos vemos obligados, en muchos casos, a cuestionar creencias, ideas y preconceptos para adoptar otros puntos de vista sobre la realidad y ensayar reinterpretaciones. Porque la literatura, más que ofrecer respuestas, genera preguntas.

Michèle Petit afirma que "la lectura nos abre hacia otro lugar, donde nos decimos, donde elaboramos nuestra historia apoyándonos en fragmentos de relatos, en imágenes, en frases escritas por otros." Sabemos que la lectura es una actividad compleja que no puede reducirse a una simple repetición de saberes socialmente legitimados. Citando otra vez a Petit afirmamos que *"*el lenguaje nos construye... tener acceso a las palabras no es un lujo: es un derecho, un derecho cultural, como lo es el acceso al saber. Porque quizás no hay peor sufrimiento que estar privado de palabras para darle sentido a lo que vivimos." Y como la escritura y la oralidad ofrecen a los niños y jóvenes la oportunidad de decirse y decir al mundo que los rodea, no podemos permanecer pasivos. Debemos ofrecerles las herramientas, las oportunidades, de escribir y decir su cultura, sus

experiencias y necesidades, de la mejor manera posible, desarrollando la conciencia lingüística y comunicativa para comprometerlos en la elaboración de sus discursos de manera más reflexiva y crítica.

Por lo tanto, como es de esperar, el Proyecto de Lectura se complementa con el de escritura. Ponerse en situación de escritores es otro desafío. Por eso, estamos de acuerdo con quienes sostienen que toda consigna de escritura tiene *"algo de valla y algo de trampolín"*. No hay escritura sin obstáculo, sin una restricción que desafíe a la invención y que no apele sólo a un saber enciclopedista. Si damos vuelta la propuesta, la imaginación y la invención pueden ser actividades que lleven al conocimiento. En la devolución de borradores en los talleres de escritura se reflexionan los errores y se buscan propuestas superadoras para una optimización del texto creado.

En síntesis, leer más allá de lo que el mercado editorial promociona y vende. Entender que hay textos que no fueron escritos "especialmente para jóvenes" pero que son para ellos y para cualquier lector ávido, despierto, interesado. Sabemos que la escuela es un espacio para la difusión y divulgación de la literatura, por lo tanto la circulación de textos de todos los tiempos es un aspecto importante.

Desde esa perspectiva, se propone darle un lugar destacado a algunos clásicos o textos que no están dentro del circuito editorial y marquetinero. Desde esta perspectiva, damos la palabra a Italo Calvino, quien en su artículo "*¿Por qué leer los clásicos?"* sostiene que éstos

> …son libros que cuánto más cree uno conocerlos de oídas, tanto más nuevos, inesperados, inéditos resultan al leerlos de verdad. Naturalmente esto ocurre cuando un clásico funciona como tal, esto es cuando establece una relación personal con quien lo lee. Si no salta la chispa, no hay nada que hacer: no se leen los clásicos por deber o respeto, sino sólo por amor. Salvo en la escuela: la escuela debe hacerte conocer bien o mal cierto número de clásicos entre los cuales podrás reconocer 'tus' clásicos. La escuela está obligada a darte instrumentos para efectuar una elección, pero las elecciones que cuentan son las que ocurren fuera o después de cualquier escuela.

Además, agrega Calvino, los clásicos son libros:

> que constituyen una riqueza para quien los ha leído y amado, pero que constituyen una riqueza no menor para quien se reserva la suerte de leerlos por primera vez en las mejores condiciones para saborearlos… Los clásicos son libros que ejercen una influencia particular ya sea cuando se imponen por inolvidables, ya sea cuando se esconden en los pliegues de la memoria mimetizándose con el inconsciente colectivo o individual. Por eso en la vida adulta debería haber tiempo dedicado a repetir las lecturas más importantes de la juventud. Si los libros siguen siendo los mismos (aunque también ellos cambian a la luz de una perspectiva histórica que se ha transformado), sin duda nosotros hemos cambiado y el encuentro es un acontecimiento totalmente nuevo.

Lograr que aquello que Calvino plantea como disyunción pueda convertirse en conjunción fue, y sigue siendo, el desafío que nos propusimos. Intentamos, poco a poco, ir sembrando la magia de la literatura, el amor a los textos de todos los tiempos y entender por qué siguen perdurando. Ellos, los jóvenes, seguramente no alcancen, en su inmediatez, a percibir la importancia de esas lecturas, pero las llevarán dentro y, con mayor o menor consciencia, se apropiarán de las palabras ajenas desde una nueva identidad. Lo importante es darles a los alumnos la posibilidad de pensar que hay, en algún lugar, un texto escrito especialmente para ellos y que será el disparador de nuevas lecturas. Ese libro está aguardándolos silenciosamente con su olor a página nueva y a tinta fresca, sin esperar nada a cambio.

En síntesis, nuestro objetivo es empezar a construir una sociedad lectora desde el lugar en que cada uno está. Llega un momento que el placer de la lectura empieza a resultar insuficiente porque la lectura es también fuente de conocimiento. Acercar la literatura a los jóvenes para gozar, para comprender, para conocer, para crecer como ser humano.

Nada mejor para concluir que un fragmento del discurso del escritor Miquel Desclot en ocasión de recibir el Premio Nacional de Literatura Infantil y Juvenil en noviembre de 2002:

Un país que no lee es un país inmaduro, un país donde la gente no sabe dialogar porque no sabe comprender…Yo os invito a soñar en un país donde la lectura nos lleve a la comprensión y al conocimiento. Es decir, a la verdadera libertad. Un país donde el individuo conozca y respete profundamente al otro… Por favor, leed y soñad. Para que el conocimiento nos haga verdaderamente libres y civilizados"

Bibliografía

Umberto, Eco (1999): *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo.* Barcelona: Lumen.

Petit, Michele (2001): *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: FCE.

Calvino, Italo (1992): *¿Por qué leer los clásicos?* Barcelona: Tusquets, 1992.

Montes, Graciela (2006): *La gran ocasión.* Bs. As.: Plan Nacional de Lectura, Ministerio de educación.

Machado, A.M (2002): *Lectura, escuela y creación literaria.* Madrid: Anaya.

Sosa, Marcela y otros (1999): *El paraíso perdido, la recuperación de la literatura canónica para el Nivel Polimodal.* Salta, Víctor Manuel Hanne.

Faisal, Alicia (1998): *La literatura, un diálogo con el texto.* Bs. As.: El Ateneo.

LAS PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN EL NIVEL POLIMODAL. ALGUNAS INSTITUCIONES DE LA PROVINCIA DE SALTA

María Guadalupe Ponce Valdez

La presente comunicación se enmarca dentro del proyecto de investigación "*Intersecciones entre desigualdad y educación media- un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones"*, dirigido por Inés Dussel a nivel nacional y por Gerardo Bianchetti en la jurisdicción Salta.

El proyecto busca producir conocimiento sobre qué tipo de formación promueven hoy las escuelas medias en torno a tres ejes: *la formación política* (esto es, la relación de los adolescentes con la norma y la autoridad), *la formación en prácticas de lectura y escritura de complejidad y variedad crecientes,* y *la formación en saberes y la construcción de representaciones vinculadas al mundo del trabajo*. Tales ejes están siendo analizados en relación con la producción/reproducción de desigualdades a partir de un estudio comparativo en cuatro jurisdicciones, ciudad de Buenos Aires, provincia de Buenos Aires, Salta, La Plata y Neuquén. Concretamente, se observó en todos los casos el segundo año de Polimodal. Tanto en Salta como en el resto de las jurisdicciones, uno de los criterios de selección de las instituciones educativas se relacionó con las modalidades, a saber: Humanidades y Ciencias Sociales, Producción de Bienes y Servicios y Comunicación Arte y Diseño, estas dos últimas creadas con la implementación de la Ley Federal de Educación.

En este trabajó sólo describiré sucintamente, a partir de entrevistas a alumnos y observación de carpetas, las prácticas de lectura y escritura que se producen en las aulas en tres instituciones del nivel Polimodal. Aunque la

investigación completa comprendió seis instituciones, analizaré sólo los datos recogidos en tres colegios, dos de esta ciudad: uno con una población de nivel socio económico alto (que denominaré Colegio 1) con modalidad en Humanidades y Ciencias Sociales y otro conformado por alumnos pertenecientes a los sectores más desfavorecidos (que denominaré Colegio 2) con modalidad en Humanidades y Ciencias Sociales, y un tercero de la capital de un departamento del interior (que denominaré Colegio 3) con modalidad en: Producción de bienes y servicios. En todos se aplicaron instrumentos de recolección de información con el objetivo de recabar datos que refirieran a los tres ejes de análisis ya mencionados. Específicamente para el Eje de Lectura y Escritura se trabajó con encuestas y entrevistas a alumnos, observaciones de clases y carpetas y entrevistas a docentes, directivos y bibliotecarios.

Tomaré como referencia las entrevistas de alumnos y la observación de carpetas con el objetivo de dar cuenta de las actuales prácticas de lectura y escritura que se dan a nivel áulico, de modo de posibilitar un análisis ulterior comparativo entre las instituciones, no tan solo a nivel provincial, sino también en un nivel macro nacional.

En el C1 se evidenció una fuerte valoración de la lectura y la escritura como herramientas básicas tanto para el desempeño social como laboral. Los dos alumnos entrevistados sostuvieron que es importante saber leer y escribir actualmente, aunque los motivos sean distintos:

> V: Yo creo que sí, porque por más que haya muchas cosas ahora… hay por ejemplo cuentos, hay libros que son todos grabados y, para no leerlos sacas un auricular... Yo creo que es muy importante trabajar el texto, porque hay un montón de cosas que están sólo por escrito, porque no es lo mismo, para expresarse por ahí uno necesita escribir, si siente miedo de hablar con alguien, es mucho mejor que lo escriba.
>
> M: para el futuro, cuando vas a buscar un trabajo o algo así, si no sabes leer y escribir es difícil…

En el C2 las prácticas de lectura y escritura aparecen vinculadas a la noción de alfabetización pero más que nada percibida como una herramienta elemental para el desenvolvimiento cotidiano como ciudadano y trabajador, e incluso con una mirada proyectiva hacia las otras generaciones del mismo grupo social:

> J: el de no poderse expresarme libremente digamos, porque a través de la enseñanza, nos brindan, este, a través de la enseñanza, porque la enseñanza nos permite digamos ah, ah, como se dice? Argumentar, que tengamos razón, opinión propia y una persona adulta no tendría esas capacidades digamos, pero este tampoco tendría, si también formara una familia tampoco tendría la capacidad para desarrollar, enseñar a los hijos y no, yo creo que seria por los menos por mi parte, seria feo, porque otra que también algunos son este discriminados, diciendo que son por ser analfabetos, no pueden conseguir trabajo en ningún lado, en ese sentido.

En el C3 las prácticas de lectura y escritura aparecen asociadas directamente al desempeño social y comunicativo más que laboral. Es significativo que en el interior de la provincia las señalen como una posibilidad para ampliar las esferas de acción social y comunicativa:

> D: Sí, porque cualquier parte puede ir y preguntar y uno no sabe nada y es importante. Leer porque vos sabes, escribir, también a veces hay que hacer un escrito.
>
> A: es importante porque es una manera de comunicarse y de instruirse.

En cuanto a las materias en las que más se leen, los alumnos entrevistados del C1 mencionan Filosofía, Literatura e Inglés, los del C2, Psicología, Sociología y Ciencias Políticas y los del C3, sólo Lengua. Sin embargo, cuando se realizó la misma pregunta en relación con la escritura, los del C1 sostienen las mismas materias y agregan historia, los del C2 sostienen que escriben en todas las materias y los del C3 mencionan Física, Tecnología y Geografía y a Lengua como el lugar en el que reflexionan sobre la forma de expresarse. Sin embargo, hay que mencionar que, según los datos obtenidos en las encuestas, tanto en las

instituciones urbanas periféricas, como en las instituciones del interior de la provincia, los estudiantes identifican escribir, con escribir el dictado del profesor. Esa no es la situación del C1, en el que la escritura aparece como una forma de expresar y organizar el pensamiento. Veremos luego, cómo el análisis de las carpetas permite confirmar este contraste.

Respecto de las prácticas de lecturas que se realizan en el aula, los alumnos del C1 sostienen que leen novelas completas, orientados por el docente con el que conforman herramientas de interpretación sobre los primeros capítulos. En el C2, trabajan sobre textos de ciencias políticas para contextualizar históricamente las ideas de los pensadores estudiados y en el C3 sólo se menciona el cumplimiento de tareas en relación con las consignas de los profesores.

En cuanto al tipo de material que los alumnos leen en cada institución, el C1 menciona textos completos de literatura clásica y contemporánea (Homero, Golding, Twain) y lectura directa de fuentes en filosofía (Popper). En el C2 mencionan que buscan material sobre circuitos turísticos, la orientación del colegio, mientras que, en el C3, se menciona la lectura de los clásicos de la literatura argentina (Sarmiento, Echeverría). En este último caso, este trabajo sobre lo local y lo nacional se pone también de manifiesto en las carpetas, en las que se observan interpretaciones sobre Juan Carlos Dávalos, Manuel J. Castilla, Juana Manuela Gorriti, Miguel Hernández, Arlt, Borges, Calvetti. La planificación contemplaba también el trabajo sobre narrativa latinoamericana como García Márquez y Vargas Llosa.

Si analizamos las prácticas de escritura, observamos que los alumnos del C1 hacen notas al margen de los textos leídos que luego operan como base de un fichaje. También mencionan cuestionarios y trabajos de elaboración personal en Lengua. En los colegios 2 y 3, como ya dije, la escritura está reducida al dictado y al resumen:

> Por ahí, en algunas incorporo el apunte, pero en otras nos dictan, primero nos dictan y después nos explican y la explicación esa ya va complementando con el dictado.

De la observación de carpetas también se desprende que existe una clara diferencia entre las instituciones.

A los fines de esta comunicación se seleccionaron sólo dos carpetas de alumnos de dos instituciones diferentes cuyas descripciones se detallan a continuación.

Manteniendo la numeración de las instituciones antes utilizada, se observa, en el caso del Colegio1, un abordaje de los textos literarios desde diferentes dimensiones: el contexto, época en la que escribe el autor y el total de su producción literaria y el análisis del texto que incluye una dimensión comparativa. En la misma institución entre los textos que se les solicita a los alumnos encontramos: Mark Twain, *Las aventuras de Huckleberry Finn*; Golding, *El señor de las moscas*; y J. Conrad, *El corazón de las tinieblas*.

Los alumnos trabajan los libros a partir de un fichaje por capítulos en el que identifican: personajes en cada capítulo, acciones generales, espacio y tiempo en que transcurre cada capítulo. Al finalizar la lectura de la obra deben realizar un ensayo o una monografía en donde se visualice el abordaje que se hace desde la materia a la obra.

En el caso del C3, que sería la segunda carpeta seleccionada, se observa, al igual que en las entrevistas de los estudiantes, una fuerte vinculación con la cultura popular, provincial y nacional, que marca claramente una diferencia con respecto al C1 ya que en éste último se realiza un abordaje de la literatura universal y clásica, más que regional.

Esto se confirma en el programa de Lengua y Literatura del C3, en el mismo se evidencia un interés acentuado sobre la literatura que permita a los estudiantes comprender sus orígenes, fortalecer la identificación nacional, no así en el caso del C1 dónde la vinculación con lo mundial permite visualizar una mirada en la formación que proyecta al adolescente hacia horizontes que van más allá de lo regional y que de alguna manera tiene que ver con la posición social que ocupan esos adolescentes en la esfera social.

En todos los casos seleccionados, se visualiza el ideario institucional, y al que, en éste caso, relaciono con la pregunta ¿para qué leer y para qué escribir en esta sociedad? Evidentemente la respuesta a dicho interrogante varía en una u otra institución. Mientras que para el C1 la lectura y la escritura son herramientas básicas que deben ser brindadas al estudiante para que éste pueda apropiarse del mundo social que lo rodea, para "liderar" y "triunfar" en él, en las otras instituciones, se constituyen en herramientas que les permiten a los adolescentes conocer ese mundo social, de alguna manera "sobrevivir en él" y, también consciente o inconscientemente reafirmar la posición social del grupo al que pertenecen sus estudiantes.

Para concluir y retomando algunas apreciaciones personales que hice de los datos recabados de la entrevistas y de las carpetas observadas, sostengo que es evidente que se produce en las escuelas salteñas una producción y reproducción de las desigualdades, que no es ajena ni está desvinculada del contexto social del que forman parte las instituciones y los adolescentes.

Pierre Bourdieu y Passeron (1970: 218) dirán que el *habitus* es:

> …el principio de la producción de las diferencias escolares y sociales más duraderas (…) principio generador y unificador de las conductas y de las opiniones (…), porque tiende a reproducir en cada momento de una biografía escolar o intelectual el sistema de las condiciones objetivas de las que es producto

En este sentido el trabajo pedagógico tiende a reproducir las condiciones sociales de producción de la arbitrariedad cultural, o sea, las estructuras objetivas de las que es producto, por mediación del *habitus* como principio generador de prácticas reproductoras de las estructuras objetivas (Bourdieu y Passeron, 1970: 73).

Estamos asistiendo de esta manera a un espacio educativo y social segmentado, retomando el término utilizado por Cecilia Braslavsky en *La discriminación educativa en Argentina*. La segmentación educativa alude a diferencias dentro de un campo integrado, el segmento marca diferencias de

grado y entonces se habla de escuelas de mayor o menor calidad, de escuelas de mayor o menor prestigio. Por esa razón se puede construir una jerarquía en ese campo, las diferencias conforman grados, aunque se puede encontrar continuidades entre uno y otro segmento.

Una de las funciones sociales básicas del sistema educativo argentino es distribuir habilidades instrumentales, conocimientos científicos y pautas de socialización necesarias para la participación que permiten la transformación y reproducción de la sociedad, pero esta función se cumple en mejores condiciones en algunos sectores más que en otros:

> Las peores condiciones se ofrecen en los segmentos para la población cuya vida extraescolar se desarrolla en el mundo laboral o en ámbitos de socialización familiar empobrecidos… las mejores condiciones, en cambio, se brindan en segmentos destinados a la población cuya vida extraescolar les ofrece también otras oportunidades de apropiación de habilidades instrumentales (lecto-escritura, cálculo, uso de la computadora, etc.) o conocimientos científicos. (Cecilia Braslavsky, *op. cit*.: 145)

Por tanto, el sistema educativo tiende a reproducir el lugar relativo de individuos de un mismo origen con referencia a sus coetáneos de otro origen.

Bibliografía

Tiramonti, Guillermina (2003) “De los segmentos a los fragmentos: la nueva configuración del Sistema Educativo”. FLACSO. Argentina. Mimeo.

Tiramonti, Guillermina (2004) *La configuración fragmentada del Sistema Educativo Argentino*. Bs. As: FLACSO .

Braslavsky, C. (1985) *La discriminación educativa en la Argentina*. Buenos Aires: FLACSO-GEL.

Gutierrez, Alicia B. (2005) *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Córdoba: Ferreira Editor.

UN LARGO PASO PARA UN CORTO: LO QUE SUCEDE EN EL CAMINO

Milagro Rubio

El viento está a favor de buenos sueños.

Silvio Rodríguez

En los últimos años, desde distintos sectores de la sociedad en general y del ámbito educativo en particular, se exige a los adolescentes la conformación de una mirada crítica respecto a la realidad en la que viven. Al mismo tiempo, se acusa a la televisión de entorpecer y sabotear todo intento de "lectura" posible. ¿Es eso cierto? ¿Es eso posible? Creo que estamos acostumbrados a que la imposición de lo que "debe leerse" elimine no sólo la elección en sí misma sino también la posibilidad de leer textos no lingüísticos. Por tradición heredada y asentada con el tiempo, se considera a la televisión como un simple medio de entretenimiento cuya característica definitoria parece ser el daño que hace. Sin embargo, pese a las exigencias de la vida moderna, existe un elemento fundamental que no es tenido en cuenta. Para los adolescentes la cultura audiovisual se ha desarrollado de tal manera que les resulta más cercano leer imágenes y sonidos que leer textos de base lingüística.

Si la batalla contra la televisión está perdida desde un principio, simplemente por ser televisión, es necesario resemantizarla, producirla hasta convertir la lectura de imágenes en un rico intertexto infinito que permita el ingreso a nuevos textos. Como sociedad hemos llegado a un punto crítico que debemos reconocer: la tradición del libro abierto sangra profusamente. Creer que la televisión, internet, o los juegos electrónicos han sido los responsables es poner una venda en los ojos y no en la herida. Como sociedad en conjunto, estamos dejando la tarea en manos de unos pocos. Nos quejamos de la falta de lectura, pero sólo de un libro y

la ecuación no es tan simple. Lo más grave no es rechazar a los libros sino rechazar la lectura. Como adultos, afirmamos preocupados que los chicos no leen pero ignorando el hecho de que los adultos tampoco lo hacen. La censura a la televisión, entonces, es sólo una forma fácil, simple, uno de esos tantos lugares comunes para no hacernos cargo.

Siempre he rechazado los lugares comunes, quizás, por los restos de una rebeldía adolescente que se niega a crecer o tal vez, porque siempre me gustaron más las posibilidades que las certezas. Y es en estos dos pilares de la práctica que el proyecto "Argentina en el espejo, cortos 2004" comenzó a emanar, casi naturalmente, en las clases de Literatura Hispanoamericana en el seno de una institución clásicamente tradicional fundada en sólidas bases del humanismo clásico grecolatino.

Corría el año 2004 y con él corrían los alumnos de 2° año de Polimodal, entre los héroes griegos de Ilíada y Odisea, los hollywodenses de Troya y el argentinísimo Martín Fierro. En medio de esa maratón de lecturas comenzaron a colarse, sin aviso ni permiso, las oposiciones de dos mundos tan distintos como el micénico y el rioplatense, el de la areté homérica y el de la poesía gauchesca, distintos, ajenos, contradictorios. En ese punto, surgió, tal vez inspirada por las musas, la gran pregunta: ¿Por qué los valores de Aquiles, por ejemplo, que luchaba por su patria, que se debatía entre el honor, el deber y el dolor, cargado de una elocuencia divina, era tan heroico como Martín Fierro que abandonó el ejército, que se convirtió en asesino sin grandes motivos, que escapó del deber? ¿Cómo se convierte la historia del gaucho en el emblema de una cultura que no sustenta los mismos valores que el protagonista? Estos cuestionamientos lógicos dieron inicio a una crítica muy dura que trascendió las tapas de los libros, la puerta de una escuela, el alcance de una materia y se ubicó en el centro de un país que se decía democrático y transparente pero cuyas instituciones contradecían todo esto. Desde acá, desde los márgenes de la patria, los chicos leían ese país a través de los medios o más bien a través de lo que los medios querían mostrar. ¿Cómo hacer entonces para decir qué es lo que queremos ver? Entonces surge

claramente una respuesta, una posibilidad que se asienta en la escritura de una nueva historia, de una real, vista por los ojos de un argentino de 17 años.

La propuesta de filmar cortometrajes (de género documental o ficción) nace, entonces, en la necesidad de construir maneras alternativas de observar la realidad circundante. Esto se convierte así en un primer paso a una crítica social necesaria para la conformación de un adulto participativo en la humanidad (me refiero a humanidad porque, según los mismos chicos la idea de "linaje humano" de Bartolomé de las Casas no conoce límites impuestos), un lector común que quiere, que necesita, hacer el salto a productor para comprender el texto más grande y complejo de todos: la sociedad.

En un principio, la producción de los audiovisuales se plagó de ideas estilo Hollywood que marcaban más la forma que el fondo, que, aunque imposibles de hacer con recursos técnicos limitados, no daban cuenta de una "escritura" profunda. Comenzaron entonces las nuevas lecturas, los alumnos quisieron mirar buscando profundidad, quisieron leer buscando comprensión y así se convirtieron en el mejor lector posible: el que desea al texto, el que buceando en éste construye y reconstruye infinitas veces su propia lectura. Es fundamental comprender lo que se entiende por "lectura" un objeto tan conocido y extraño al mismo tiempo, ya que es en ese concepto en que se basa la relevancia de este proyecto. Leer significa entrar al texto para tratar de construir con él los sentidos y secretos ocultos, adueñarse por unos momentos de algo que no tiene dueño y rastrear las palabras que nadie dice. Porque tanto lectura como comprensión son procesos "estratégicos" que requieren del hombre la selección y el uso de una serie de estrategias en un momento y de una forma determinados

Estos procesos pueden, por lo tanto, ser relacionados a cualquier formato textual si partimos de la idea de que texto es todo aquel tejido de sentidos que luego de ser creado se vuelve independiente al poder ser interpretado y resignificado más allá de la voluntad y el sentido del productor. De esta forma, el ámbito de creación audiovisual es tan apropiado como cualquier otro para activar las estrategias lectoras que se requieren para cualquier tipo de lectura más allá del

formato sobre el que pueda realizarse. Y, aún más, se convierte en un recurso elemental cuando el productor es un adolescente que vive y palpa cotidianamente el terreno de la imagen y el sonido.

La realización de los cortometrajes implicó un cambio profundo en la forma de aproximarse a los textos, a todos y cada uno de ellos por una motivación y no por un motivo: los lectores fueron simultáneamente productores y no meros receptores de lecturas ajenas, fueron protagonistas y, sin darse cuenta, comenzaron a curar las heridas del libro. La cercanía y el contacto cotidiano involuntario e inconsciente con la televisión, la lectura de imágenes audiovisuales y fotográficas, de los medios de comunicación y de la realidad, abrieron camino para otros textos desde una nueva perspectiva más amplia. Y desde entonces ya nada fue lo mismo, la complejidad se convirtió en un desafío, comenzaron a leer.

Un año después se repitieron los cuestionamientos. Tuvieron orígenes diferentes a los de “Argentina en el espejo” pues no sólo los alumnos habían cambiado, el país, el mundo, las temáticas también. El ámbito prehispánico inició el año pisando fuerte y junto con Colón llegaron las ideas de heterogeneidad cultural. Nuevamente las críticas a la contradicción permanente entre lo que nos decimos y lo que somos en realidad. El mundo grita pluralidad y nos homogeneizamos, pide unidad y nos separamos. La idea de diversidad cultural es una más de las frases políticamente correctas que escuchamos decir y decimos escuchar. En el 2005 los chicos no quisieron espejos, quisieron algo que permitiera el juego eterno de la luz, del color, de la forma, que fuera, igual que un buen libro, distinto con cada mirada y en cada encuentro. Ese objeto se convirtió entonces en “Caleidoscopio, cortos 2005”. Las lecturas se orientaron hacia un nuevo espacio para seguir leyendo la sociedad pero ahora desde la arquitectura, el estilo de vida, las características de los distintos grupos que conviven en una ciudad, vista por los ojos de un salteño de 17 años.

El énfasis y la emoción con que se sumergieron en el trabajo fue mayor tal vez que con la primera experiencia, y desbordaron de ansiedad y de necesidad. Conocieron la ciudad en la que habían pasado toda su vida leyendo su gente, sus

espacios, sus frustraciones. Encontraron todo el mundo viviendo, al mismo tiempo, en el mismo lugar, y fueron capaces de respetar lo que se decían ser: miembros de la diversidad.

Después de los cortometrajes siguieron libros, autores, películas, noticias y críticas tan extrañas y diversas que Literatura Hispanoamericana pasó a ser Universal. Se apasionaron y quisieron más porque habían destruido tal vez la barrera más grande que existía entre ellos y la lectura: el miedo, el desengaño, la frustración, el desinterés. Cuando estos lectores en potencia pudieron apropiarse de un texto se reconocieron capaces de todo. Eliminaron los límites y la obligación para dar lugar al placer, dejaron de ser potencia y se convirtieron en acto, en lectores en plena acción. El resultado fue sorprendente, recibieron una mención especial en el "2° Festival Iberoamericano de Imágenes Jóvenes de la Diversidad Cultural", reconocimiento al trabajo de 23 alumnos que, al igual que los anteriores, también comenzaron a leer.

Este año la apuesta se ha multiplicado, hace unos meses 70 alumnos terminaron la producción, filmación y edición de sus cortometrajes**.** "Grietas, cortos 2006" ha demostrado hasta ahora nutrirse de experiencias anteriores, pues ya no es una propuesta para los alumnos, es una exigencia de ellos. Sus propias experiencias lectoras ante los trabajos de Argentina en el espejo y Caleidoscopio han servido de base para reinterpretar los símbolos, resignificar las imágenes, reconstruir el presente y lanzarse a la lectura.

Tres años de realizaciones audiovisuales han demostrado sin lugar a la duda que el abandono que ha sufrido la lectura no es eterno ni permanente. La búsqueda de nuevas alternativas y la revalorización de la promoción lectora son líneas que deben ser exploradas para recuperar lo perdido. El mundo actual, la vorágine de información, la variedad de tecnologías no atentan en modo alguno contra la lectura. La televisión principalmente se ha convertido en el chivo expiatorio de una sociedad que ha elegido no hacerse responsable, fomentando que la lectura, no el libro, se convierta en una especie en peligro de extinción.

El libro sigue sangrando, no es posible ignorarlo. No hay recetas mágicas ni ungüentos milagrosos para una recuperación inmediata pero tal vez, sólo tal vez, es hora de sacar la venda de los ojos y comenzar a aplicarla en las heridas.

LA FUNCIÓN DEL LENGUAJE
EN LA INTERTEXTUALIDAD DE LAS DISCIPLINAS
SAPI, UN ESPACIO DE POSIBLES INTERCAMBIOS

Fernanda Álvarez Chamale

Alguna vez los profesionales deberemos dejar de lado los títulos
que la costumbre nos regala y nos halaga, los delantales blancos, los "cuellos duros",
la omnipotencia del saber, la sofisticación tecnológica y todo aquello que,
como señalaron entre otros Marcuse y Foucault,
sólo respalda la legalidad del dominio.
Sólo así, empezaremos a construir instituciones transdisciplinarias,
que aportando apoyatura técnica y humana,
coadyuven con la población en la atención de sus necesidades
y promuevan en ella un real protagonismo y autogestión.

Natalio Kisnerman

En esta instancia de necesaria socialización de las actividades que realizamos *en* y *desde* la Escuela de Letras, me propongo reflexionar y compartir con ustedes mi experiencia docente en el SAPI. Para ello, he puesto especial énfasis en dos aspectos que considero interrelacionados. Por un lado, el vínculo entre el lenguaje en el contexto de las disciplinas de las humanidades y el rol de quienes practicamos y demandamos actividades lingüístico-discursivas en tareas de comprensión y producción de textos de carácter especializado. En este sentido, apunto a la transversalidad del lenguaje en las disciplinas y a la complejidad de su uso en prácticas de lectura y escritura, en tanto prácticas socio-discursivas específicas del ámbito académico.

Por otro lado, me interesa destacar la necesidad ético-académica y ético-política de continuar generando espacios *inter-* y *trans-* disciplinarios en el ámbito

de la Universidad, capaces de establecer puentes de comunicación entre las diferentes áreas de nuestra Facultad, lo que implica no sólo tender lazos entre las disciplinas, sino, sobre todo, entre los sujetos "expertos" (profesionales-docentes-investigadores) y "no expertos" (estudiantes-profesionales en formación) que en ellas participan. El término "ético" dos veces mencionados aquí no pretende ser un mero adorno de sus pares conceptuales. *Lo ético* –a diferencia de *lo moral*– se autodetermina por la *necesidad* social e histórica de una realidad concreta, como lo es la educación superior actual, con sus mecanismos de legitimación discursiva y de acreditación laboral, marcados por otros mecanismos más amplios de inclusión o exclusión social. La necesidad ético-académica es, pues, la que atraviesa a la institución universitaria y compromete a sus actores en el ejercicio permanente de una (auto) crítica acerca del vínculo insoslayable entre vida/práctica y teoría. De modo que en el seno de espacios directamente abocados a la reflexión de lo social y lo humano, no nos debiera parecer justificable la in-comunicación entre sus campos de conocimiento. Por otra parte, la necesidad ético-política es la se traza desde la institución hacia fuera, tanto en relación con los otros niveles que conforman el sistema educativo de nuestro país, como en relación con las políticas gubernamentales focalizadas en el desarrollo de competencias lingüístico-discursivas.

Paula Carlino (2005) afirma que los modos de leer y escribir son específicos de cada ámbito. Para explicar esta posición recupera de la tradición anglosajona el concepto "alfabetización académica" cuyos significados presentan tanto una perspectiva sincrónica como una diacrónica. Desde el punto de vista sincrónico, la alfabetización académica es el "conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad" (Carlino, 2005: 13). Desde un enfoque diacrónico designa "el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional" (Carlino, 2005: 13) que es también, de algún modo, la manera a través de la que se llega a pertenecer en sentido pleno a una forma de cultura de la cultura escrita.

Como toda alfabetización, la alfabetización académica requiere un modelo de enseñanza diferente al de la mera *exposición* del docente, así como no puede basarse en la sola reconstrucción de reglas del lenguaje alguna vez *transmitidas*, pero no siempre aprehendidas en los trayectos escolares de cada sujeto. Junto con la acepción general de *dar sentido a la realidad*, la alfabetización comprende la posibilidad y obligación indelegables de favorecer y permitir la constitución de cada *otro* en sujeto del lenguaje. Esto implica, actualizar la participación e interacción del estudiante universitario *con* y *en* el discurso social en este caso en cuestión (el discurso académico) para que, en un proceso continuo y constante de subjetivización, pueda leer ese discurso, comprenderlo, cuestionarlo y re-escribirlo, esto es, *pueda decirse* en él.

En efecto, el universo discursivo académico, con su diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios y contextos plantea siempre en quien se inicia en él nuevos desafíos y exige un proceso de formación permanente. No obstante, existe la tendencia a atribuir a los alumnos sus éxitos o fracasos, o a buscar causas externas que expliquen los bajos rendimientos.

Probablemente necesitemos re-convertir nuestros planteamientos acerca de las dificultades que hallamos en las prácticas de comprensión y producción de textos de estudiantes universitarios. Quizás debamos, al menos en esta instancia de reflexión, colocar entre paréntesis el ya conocido defasaje y desarticulación entre el polimodal y la universidad, los efectos contraproducentes del bombardeo de información en la llamada *aldea global*, la acusada y recusada impunidad de los mass medias en sus formas de modalizar el lenguaje y tantos otros cuestionamientos que, aunque nos preocupan, no siempre nos comprometen.

En este sentido, cabe preguntarnos: ¿a quién le toca ocuparse de las problemáticas que plantean las prácticas de lectura y escritura en la Universidad?, ¿los profesores logran reconocer estas prácticas como un objeto de enseñanza, al tiempo que un medio para adquirir conocimientos?, ¿qué condiciones y situaciones didácticas deberían llevarse a cabo para la formación de lectores

autónomos?, ¿el docente conoce o advierte la complejidad de los procesos implicados en la lectura y escritura de un texto académico?

De acuerdo con Di Stefano y Pereira (1997)

> […] la Universidad prescribe y regula formas en que los textos deben ser leídos. En el ámbito de las carreras vinculadas con las Ciencias Humanas, estas formas están en parte explicitadas por las consignas que plantea el docente en función de los objetivos de su cátedra y en parte están orientadas, ya de antemano, por los objetivos de la institución.

En este contexto, puede decirse que el docente universitario es un agente indispensable en la dinámica de los procesos de comprensión, construcción, interrogación y producción de sentido de los estudiantes-profesionales en formación. Se trata, nada más y nada menos, de la lógica propia de una red de elementos solidarios en continua y activa interacción. No es sino el profesor/a quien comunica a los estudiantes sus expectativas respecto de los conocimientos propuestos en cada disciplina, quien explica cuál es la inserción de la diversidad de textos seleccionados y sugeridos en un tramo determinado de la carrera universitaria, cuál es la vinculación de dichos textos con otras disciplinas y asignaturas, etc. La *praxis* pedagógico-disciplinar del docente resulta, por lo tanto, elemental para que los estudiantes accedan al discurso académico a través de sus propias lecturas y escrituras.

Teniendo en cuenta que las ciencias sociales y, en general, las disciplinas de las humanidades trabajan con y sobre textos, no podemos seguir creyendo que las prácticas de lectura y escritura son meramente instrumentales en la formación de profesionales y en la constitución de la ciencia. En todo caso, debemos concientizarnos acerca de la función que aquéllas asumen en la formación de lectores y productores de textos, que serán, si así la institución que *todos somos* lo posibilita, los futuros autores y enunciadores del discurso académico y científico.

Así, es posible considerar el problema de la alfabetización académica desde dos ángulos centrales de la práctica universitaria: la propuesta pedagógico-didáctica concreta del aula y la dinámica institucional.

En este contexto de verdades y realidades, el SAPI representa un espacio trans-disciplinario dentro de la institución universitaria, ya que sus objetivos son problematizar, reflexionar y atender las necesidades vinculadas con los procesos de comprensión y producción de textos del ámbito académico de estudiantes de diferentes carreras de Humanidades.

El equipo del *Servicio de Atención Permanente al Ingresante* está conformado por una docente de cada escuela de la Facultad de Humanidades (Filosofía, Educación, Historia, Antropología y Letras) y su principal objetivo, según lo señala su anteproyecto, es *acompañar a los ingresantes en sus procesos de adquisición y producción de conocimientos* (Anteproyecto-Resolución 273-02).

Cuando ingresé al equipo, éste se encontraba en plena organización del denominado “Taller de Argumentación Científica”. Los pre-textos de dicho taller, esto es, los textos previamente producidos, sistematizados y pensados para el taller, sólo contemplaban una perspectiva lógico formal de la argumentación que, se creía, era *objetiva* y compatible con la mirada científica que se buscaba generar. En este sentido, se consideraban los textos de Booth y Williams (2004) para la argumentación en la investigación y el modelo de Weston (1994) para la clasificación de los argumentos.

Durante las reuniones de planificación, se logró incorporar en la cartilla del taller el *proceso retórico* de la argumentación, que, según entiendo, contempla los aspectos lingüísticos-pragmáticos que no comprende la lógica formal. De este modo, junto con el esquema silogístico que exige la argumentación, consideraríamos también la estructura textual y la situación comunicativa implicadas en ella. Para mirar el proceso retórico de la argumentación, se tuvieron en cuenta los estudios de Reale y Vitale (1995), Albaladejo (1993) y Alvarado (1999).

Ya en esta actividad pudimos apreciar tanto la posibilidad como la complejidad de *poner en diálogo* dos discursos –el filosófico y el lingüístico– para aunar criterios en relación con las prácticas de lectura y escritura de carácter argumentativo. No obstante, no hubiésemos advertido esta complejidad si no

contásemos con un *espacio de intercambio* entre docentes de diferentes disciplinas de las ciencias sociales.

Otro desarrollo, por cierto mucho más extenso, se requiere para hacer aquí una evaluación acerca de la experiencia en el aula y con los estudiantes a partir del desarrollo del taller. Por lo pronto, puedo resumir que la metodología usual de llevar a cabo un taller para todos los "*ingresantes interesados*" se cambió por la modalidad, desde mi punto de vista, más efectiva, de generar un espacio en cada cátedra de primer año. Esta nueva modalidad dio lugar a espacios de interacción con estudiantes de otras carreras, a la vez que nos ayudó a considerar con mayor énfasis la necesidad de trabajar las formas y las estructuras textuales a partir de los contenidos disciplinares específicos.

Otra actividad que me interesa recuperar aquí, en tanto posibilidad de diálogo inter-disciplinario, es la propuesta de realizar en la Universidad un taller de lectura *científica* dirigido a alumnos de 2º y 3º año del Polimodal en ocasión de la *Feria de Física* que la Facultad de Ciencias Exactas realiza cada año. La convocatoria surgió a propósito de la necesidad de dar uso a una serie de textos de divulgación científica ilustrados que la Facultad de Ciencias Exactas recibió del Ministerio de Educación de la Nación.

Para llevar a cabo dicho taller, convocamos *otras voces* de otras áreas disciplinares para que nos ayudasen a generar un discurso-otro. Lo mejor del caso es que *estas voces* estaban ahí, ávidas por *decir* y *decirse*, y por compartir sus saberes. Así, se conformó un equipo de producción bastante variado: dos docentes de Biología, un licenciado en Física, una docente de Antropología y una docente de Letras (o sea, yo). El taller se denominó "*La ciencia, una forma de leer el mundo*" (título que, a su vez, identificaba como colección a la serie de textos que emplearíamos).

La posibilidad de trabajar el lenguaje en la *lectura de textos diversos* como práctica social destinada a comprender el mundo y a participar en los *modus operandis* del pensamiento científico, nos traslada, en este caso, de la alfabetización académica general a la alfabetización científica. Éstas son

inseparables, siempre y cuando comprendemos que la ciencia forma parte de la *cultura* y que la cultura científica contribuye en la formación ciudadana y en el desarrollo político y económico de las sociedades. La ciencia y, sobre todo el discurso científico, tienen una función fundamental en la constitución de una visión del mundo y del lugar de la humanidad en él. Es por ello que quienes se interesaron por definir la alfabetización científica comenzaron por exponer la necesidad de democratizar la ciencia y de reconocer como *derecho de todos los sectores* (sociales, educativos, disciplinares, etc.), no sólo el acceso a su discurso, sino, ante todo, la participación efectiva en él.

De acuerdo con Melina Furman (2002), hablar de alfabetización científica no implica que la gente repita sin errores todos los elementos de la tabla periódica o conozca con detalle las leyes de Newton. Tampoco significa transformar a toda la población en científicos profesionales. Estar alfabetizado científicamente tiene que ver con, por una parte, la comprensión profunda de las características y leyes básicas del mundo que nos rodea y, por otra, con el desarrollo de ciertas capacidades relacionadas con el "modo de hacer" de la ciencia, esto es: el pensamiento crítico y autónomo, la formulación de preguntas, la interpretación de evidencias, la construcción de modelos explicativos, la argumentación y el debate como herramientas para la búsqueda de consensos.

Tanto la "*comprensión profunda del mundo*" como los "*modos de hacer de la ciencia*" encierran la ineludible transacción con las complejas y a veces caóticas leyes discursivas y estructurales del lenguaje en uso. La búsqueda de un pensamiento crítico y autónomo, la formulación de preguntas, la interpretación de evidencias, la argumentación, etc., son programas lingüístico-pragmáticos dirigidos a comprender y a generar *conocimiento*. Si bien dichos programas no pueden abarcarse y comprenderse sin una disciplina que sustente sus prácticas sociales y discursivas, exigen, no obstante, la reflexión y el trabajo mancomunado de equipos que trasciendan los límites de sus conocimientos y de su discurso monolítico.

En este sentido, la *transdiciplinariedad* como opción ético académica no busca manipular lo que sucede al interior de la disciplina, sino trabajar sobre lo que sucede cuando ella se *abre hacia otros campos* discursivos y disciplinares, desbordando sus propios límites. Es en esta instancia en la que comenzamos a sentir y a vislumbrar que no somos dueños de *nuestro objeto* de estudio y que el diálogo *con el otro* es el re-conocimiento de su existencia. Este diálogo necesario entre las disciplinas requiere nuevas *arquitecturas lingüísticas* y *discursivas* capaces de abordar *eso* que, de alguna manera, queda excluido cada vez que olvidamos la función social-contemporánea de nuestras prácticas institucionales académicas.

Sin lugar a dudas, estas nuevas arquitecturas discursivas requieren de un arduo trabajo de investigación que ha de nutrirse de otras investigaciones, de la reflexión sobre el quehacer cotidiano, del diálogo con otros docentes, del diseño creativo de situaciones didácticas consistentes con principios teóricos, de la experiencia en el aula, entre otras cosas.

Para finalizar, quisiera proponerles una serie de interrogantes que considero necesarios a la hora de reflexionar y planificar estrategias institucionales que conciban y sitúen al estudiante universitario como centro de la educación, de la realidad y del conocimiento: ¿qué hombres y mujeres forma la Universidad?, *¿para qué* circunstancias socio-históricas?, *¿qué* tipos de conocimientos de las disciplinas serán necesarios ofrecerles?, *¿qué* procesos comunicativos serán puestos en juego en relación con la síntesis entre los diversos campos disciplinarios?, ¿qué procedimientos y metodologías didácticas priorizaremos en la enseñanza y en las prácticas docentes?, ¿qué diálogos de todos nuestros intertextos volveremos a emprender y cuáles de ellos dejaremos que las nuevas generaciones lean y reescriban sin miedo a quedar excluidos de eso que llamamos *academia*?, ¿qué paréntesis abriremos en los próximos ciclos hasta encontrarnos *aquí y ahora*, de nuevo?

Bibliografía

.

Albaladejo (1993) *Retórica*. Madrid: Síntesis.

Alvarado *(*1999) *La escritura y sus formas discursivas. Curso introductoria.* Buenos Aires: Eudeba.

Barbero, J. A. (2005) “Transdiciplinariedad: notas para un mapa de su encrucijadas cognitivas y sus conflictos culturales” (ponencia). Bogotá. s/d.

Baquero, R., (1996) “El alumno ingresante a la Universidad. Un abordaje psico-educativo” en Revista *Espacios en Blanco, Serie Indagaciones Nº 3*-4. Buenos Aires: Cuadernos, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Booth y Williams Reale y Vitale (2004) *Cómo convertirse en un hábil investigador*. Barcelona: Gedisa

Borrdieu, P. (1991) *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.

Cassany, D. (1994) *Enseñar lengua*. Barcelona: Gredos.

Carlino, P. (2002) "Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles" en *Comunicación libre en el tercer encuentro*, Universidad Nacional de La Plata.

Corrado, E. y D. Eizaguirre (2004) “El profesor y las prácticas de lectura en el ámbito universitario” en *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653).

Di Stefano, M. y M.C. Pereira (1997) “Representaciones sociales en el proceso de lectura” en Revista *Signo y Seña, Nº 8,* Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Furman, M. (2002) “Alfabetización científica: cómo, cuándo y por qué” en Revista *Novedades Educativas* Nº 141. Buenos Aires.

Goodman, K. (1996) "La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística" en Revista *Textos en contexto II.* Buenos Aires: Lectura y Vida.

Lemos, C. (1992) "Sobre o ensinar e o aprender no processo de aquisicao da linguagem" en *Cuadernos de estudios lingüísticos*, Campinas (Traducción de la Prof. Norma Desinano).

Macedo, B. y R. Katzkowicz, (2005) *Alfabetización Científica y Tecnológica. Aportes para la reflexión.* UNESCO.

Reale y Vitale (1995) *La argumentación (una aproximación retórico-discursiva*) Buenos Aires: Ars.

Weston (1994) *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel.

http://www.unesco.cl/medios/alfabetizacion_cientifica_tecnologica_aportes_reflexion.pdf (acceso 26.08.2008).

LINGÜÍSTICA: UN ACERCAMIENTO A LA DISCIPLINA EN EL PRIMER AÑO DE LA CARRERA DE LETRAS

Estela Picón

La materia Lingüística, en primer año de la Carrera de Letras, propone una mirada general al campo de las disciplinas lingüísticas; por tanto, es para los estudiantes un puente de acceso a las distintas perspectivas teóricas desde las cuales se reflexiona sobre el lenguaje. Mediante esta materia, ellos entran en contacto con los conceptos centrales que conforman las bases de los estudios lingüísticos y se aproximan al discurso disciplinar; es decir, ingresan en un ámbito del conocimiento que tiene sus propias reglas de armado del discurso, y su propio entramado conceptual.

Teniendo en cuenta la complejidad conceptual de las ciencias que reflexionan sobre el lenguaje, su abordaje en primer año de la Carrera es todo un desafío, ya que los estudiantes que ingresan no tienen ninguna información, o muy escasa, acerca de los estudios lingüísticos. Por ello es necesario considerar no sólo los contenidos a abordar, sino fundamentalmente la forma de enseñarlos.

Los contenidos de Lingüística configuran una base teórica para otras materias que se dictan en 2º año como Lengua Española, Latín y las lenguas modernas. En el estudio de estas tres lenguas —la materna, una lengua clásica y una lengua extranjera— se pone el acento fundamentalmente en la gramática y en el léxico. Estos aspectos son planteados en Lingüística, desde tres perspectivas: una comparatista, otra diacrónica y otra sincrónica. Desde la primera perspectiva, se comparan sistemas fonológicos, morfemas, tipos de construcciones sintácticas en varias lenguas; desde la segunda, se reflexiona sobre el cambio fonético de una lengua a otra de la que deriva, como el latín en relación con las lenguas románicas; la dimensión sincrónica es considerada al abordar varios fenómenos

de tipo fonológico, sintáctico, morfológico o semántico que se dan en determinado momento en una lengua.

Por otra parte, los contenidos de Lingüística son introductorios de los temas que desarrollan las demás materias del área lingüística, como Historia de la Lengua Española, Semántica y Pragmática, Lingüística del texto, Sociolingüística y Psicolingüística.

Durante el año 2006 se abordaron las siguientes líneas teóricas: los estudios de gramática comparada en el siglo XIX, los desarrollos teóricos de Ferdinand de Saussure, el Círculo de Praga, la escuela de Copenhague, el estructuralismo norteamericano (en sus dos versiones, la de Sapir y la de Bloomfield) y el generativismo de Noam Chomsky.[46] El desarrollo de estos temas no sólo da cuenta de la evolución de los estudios lingüísticos, sino que también pone en evidencia distintos modos de hacer ciencia, pues cada línea teórica centra su objeto de estudio en una dirección específica y presenta un método diferente; así, una misma clase de fenómenos puede ser explicada de modo diverso.

Ahora bien, debido a su carácter introductorio, no es posible abordar en la materia todos los problemas de los que tratan las líneas teóricas mencionadas. Esta clase de selección se relaciona con otra cuestión de tipo metodológico: el material de lectura que proponemos a los estudiantes.

Dos tipos de textos se nos presentan como opción: los resúmenes (contenidos en libros o “manuales” sobre lingüística escritos para estudiantes) o los textos fuente. Los primeros presentan una visión más general de los fenómenos estudiados; reúnen mayor cantidad y variedad de información sobre autores, escuelas, temas desarrollados, todo en forma muy reducida. Sin embargo, mientras más condensada está la información, hay menos explicación, menos ejemplos, y por lo tanto, existe menor posibilidad de comprensión de los fenómenos por parte de un lector novato. Los resúmenes, no obstante, tienen ventajas, pues en ellos el léxico suele ser más accesible y, a menudo, los ejemplos aparecen traducidos.

[46] En el año 2006 la doctora Viviana Cárdenas se hizo cargo de la materia.

La lectura de los textos fuente no tiene las desventajas señaladas en el párrafo anterior; sin embargo, no es posible leer y analizar en primer año la totalidad de la obra de un autor o de una escuela determinada; se requiere por tanto una cuidadosa selección de lecturas, que se irá completando con otras a lo largo de la carrera. Por ejemplo, durante el año 2006 los estudiantes leyeron en forma completa el *Curso de lingüística general*, de De Saussure, y los *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*, de Hjelmslev. La dificultad para comprender estos libros es grande y se requiere un apoyo continuo por parte de los docentes. Pero lo más interesante son los efectos que la lectura de estos textos produce en los alumnos, en sus actitudes y en su posibilidad de aprender los conceptos científicos y de acceder al discurso disciplinar. Por otra parte, se seleccionaron artículos como las conferencias de De Saussure que aparecen en *Escritos de lingüística general,* las *Tesis de 1929* del Círculo de Praga, un artículo de Sapir, tres capítulos de *El lenguaje* de Bloomfield, y fragmentos de *El lenguaje y los problemas del conocimiento,* de Chomsky. Los estudiantes también debieron leer resúmenes para completar temas que resultaban muy complejos, como por ejemplo los principios de la fonología y fonética, o el problema del relativismo lingüístico.

Como se puede ver, una gran variedad de estudios lingüísticos quedan fuera del dictado de esta materia; sin embargo, no es necesario abarcar todo el campo disciplinar que, como sabemos, se hace y cambia continuamente. Es fundamental, en cambio, la reflexión con los estudiantes de primer año acerca de las bases epistemológicas de las distintas corrientes de la lingüística, y esto es posible sólo si se los ha orientado adecuadamente.

Nuestros alumnos, por ejemplo, se preguntaron por las formas como concebían la ciencia los neogramáticos, el funcionalismo de Praga, la glosemática de Copenhague, el estructuralismo norteamericano y el generativismo; pudieron comparar los estudios sincrónicos con los relativos al cambio lingüístico; también las distintas maneras de concebir la lengua: como un sistema funcional, como una estructura abstracta o como una estructura mental. Pusieron en relación, además,

las concepciones de la lingüística como ciencia centrada en lo inmanente, con los estudios que conectan la lengua con la sociedad, con la cultura, con la comunicación y con la herencia. Contrastaron también las distintas metodologías que las corrientes priorizan: el método inductivo frente al deductivo; la descripción frente a la explicación. La contraposición de estas corrientes permitió, por un lado, comprender el objeto de las disciplinas que constituyen el "núcleo duro" de la lingüística, como la fonología, la morfología, la sintaxis y la semántica; por otro lado, posibilitó considerar la lengua en relación con ámbitos no lingüísticos, como el de la psicología, la etnografía, la sociología, la filosofía y la literatura.

Pero no es suficiente seleccionar el material de lectura; es también importante indagar acerca del modo como los estudiantes se apropian de los conceptos teóricos y los hacen operativos. En este sentido juega un rol central la metodología centrada en trabajos prácticos escritos.

Una de las actividades que propusimos inicialmente fue la redacción de reseñas de los textos leídos. Creímos en principio que los estudiantes podían, por sí solos, dar cuenta de la información leída y comentarla. Sin embargo, esta clase de tarea presentaba muchas dificultades: en primer lugar, los alumnos optaban por transcribir fragmentos sueltos extraídos de los textos fuente que, en muchos casos, no guardaban relación entre sí; en otros casos, la información que relevaban no era pertinente; otros escritos presentaban más problemas aún, ya que se copiaban frases incompletas a las que no se podía adjudicarles ningún sentido.

Los ejemplos que se transcriben a continuación son las primeras reseñas que elaboraron los alumnos sobre las tres conferencias de De Saussure que se encuentran en *Escritos sobre lingüística general*. Uno de los alumnos presentó el siguiente escrito:

> Ferdinand De Saussure en sus escritos sobre Lingüística general comienza su conferencia explicando el porqué de la utilización y la introducción de la Lingüística en las universidades y parte de una pregunta: "¿Piensan ustedes seriamente que el estudio del lenguaje

> necesita, para justificarse o disculparse por existir, demostrar que es útil a otras ciencias?"
> Más adelante realiza una evaluación del lenguaje para la utilización en el estudio y el conocimiento general. Por otra parte realiza otra pregunta: "¿El lenguaje o la lengua puede, por lo tanto, considerarse un objeto que exige estudio por si mismo?" desarrollando así una explicación sobre la importancia del lenguaje en la vida del hombre como parte de un grupo social; demuestra y compara sobre su progreso en el tiempo sobre si no hubiera existido el lenguaje en dicho hombre ya que constituye una fuente de progreso en la vida.
> De este modo dice que el estudio del lenguaje está contenido en el estudio de las lenguas, "Lengua y Lenguaje son una sola y misma cosa; uno es la generalización de la otra."
> Luego de una serie de explicaciones sobre la actividad de la Lingüística y partir desde el punto en que si el estudio de dicha materia tiene lugar en la Facultad de Letras y debatir sobre si es o llega a ser una ciencia, llega a la conclusión de que posee cualidad de ciencia histórica y por lo tanto debe figurar en la Facultad de Letras.

La información relevada no presenta contradicción con el texto fuente; sin embargo, no es del todo pertinente. Se cita a De Saussure en tres oportunidades, las que corresponden a tres problemas: la necesidad o no que tiene la lingüística de ser útil a otras disciplinas para conformarse como ciencia, la especificidad de su objeto de estudio, la relación entre las nociones de *lenguaje* y *lengua*. A excepción de la última noción, que cuenta con una definición exigua, las otras no aparecen desarrolladas en la reseña. Tampoco se pone en evidencia en el escrito la relación entre el objeto de estudio y la cualidad de ciencia histórica que De Saussure atribuye a la lingüística. La información restante es casi irrelevante; el alumno omite la conceptualización amplísima que hace De Saussure, como neogramático, con respecto a la epistemología de la ciencia lingüística.

El siguiente ejemplo corresponde a fragmentos de la reseña presentada por otra alumna de primer año:

> En las tres conferencias de Saussure da a entender para que podamos comprender con mayor certeza lo que significa lengua debemos recurrir a su pasado que no son muy largos (…)

Con relación a la obra de Hovelacque da a entender que la ley nace, crece, decae y muere como todo ser organizado, pero esto es algo erróneo, ya que la lengua no es un organismo que nazca, crezca, decaiga o muera, ya que la lengua no se puede precisar el día o tiempo de su nacimiento como él de su muerte.

Con respecto a lo que dije que la lengua se va modificando durante el tiempo significa que va variando su significado pero sigue siendo la misma. En efecto hay transformación de la lengua que nunca se produce un ente lingüística que este distanciada de su procedencia o de la que seguirá, es decir que es algo erróneo creer que el problema del origen del lenguaje sea otra que su transformación. A parte de la transformación hubo dos fenómenos que actuaron en el pasado del lenguaje, el CAMBIO FONÉTICO y el CAMBIO ANALÓGICO, estos dos factores se diferencian entre sí, el primero afecta a los sonidos en la cual no se obtiene una respuesta clara y representa operaciones mecánicas en lo que se descubre finalidades o intenciones y el segundo afecta a las formas gramaticales y representa operaciones inteligente en la que descubrimos una finalidad y sentido.

(…) en cambio la fonética existe en todas las lenguas como ser cantare y chanter, campus y champ, etc. se caracteriza por afectar ciegamente a todas las formas de la lengua en que se encuentra el sonido en cuestión sin afectar la gramática.

También cabe advertir que ninguna lengua sucede a otra, es decir que una lengua no nace de otra lengua por ejemplo Francés y Latín estas no sucede entre sí sino que son dos lenguas distintas que pueden tener caracteres sólo transitorios y delimitados en el tiempo. (…)

Al contrario de la reseña anterior, la información relevada por la alumna es amplia y aborda la mayor parte de las problemáticas centrales del texto fuente, las que aparecen aquí desarrolladas y ejemplificadas. En este escrito se intenta especialmente una explicación del cambio lingüístico teniendo en cuenta el tiempo y el espacio; de ese modo se da cuenta de la noción de ciencia postulada por De Saussure.

Sin embargo, se presentan en este texto serias dificultades conceptuales y léxico-sintácticas: por ejemplo, se refuta de este modo la concepción de la lengua como un organismo biológico: “la ley nace, crece, decae y muere como todo ser organizado, pero esto es algo erronéo”. En este caso existe una confusión entre la lengua como objeto de consideración y la “ley” que rige su funcionamiento.

Otros errores conceptuales se producen cuando en la reseña se explica el cambio lingüístico: no quedan claras para la alumna las nociones de identidad y a la vez de transformación en el espacio y en el tiempo ya que expresa: “que la lengua se va modificando durante el tiempo significa que va variando su significado pero sigue siendo la misma”; “por ejemplo Francés y Latín estas no sucede entre sí sino que son dos lenguas distintas que pueden tener caracteres sólo transitorios y delimitados en el tiempo”, “la lengua no es única para cada idioma”. En estos fragmentos se confunden las nociones de *lengua*, *idioma* y *significado,* y se pueden ver contradicciones con respecto al texto base y también a nivel intratextual: para De Saussure el francés y el latín no son lenguas distintas, sino una misma en momentos y espacios diferentes.

Llama la atención, también, la inserción de ejemplos: “en cambio la fonética existe en todas las lenguas como ser cantare y chanter, campus y champ, etc.”. Son ejemplos transcriptos del texto de De Saussure, que no aparecen explicados en sus conferencias pues, como sabemos, constituyen notas que han sido publicadas un siglo después de su redacción. La reseña de la alumna incorpora estos ejemplos de cambio fonético que, sin embargo, pierden todo sentido si no se especifica la relación con el concepto teórico. La imprecisión es mayor en este caso pues se confunde la noción de *ley fonética* con la de *fonética*.

Los fragmentos transcriptos en los renglones que siguen forman parte de la reseña de otra alumna:

> (…) __ También podemos decir que “el hombre sin el lenguaje sería tal vez el hombre”, como dice en el texto, ya que el lenguaje es importante, para la acción del hombre, para su educación, y como individuo en la civilización. Entonces afirmamos que el estudio del lenguaje es el estudio de las lenguas, es decir, son una sola cosa y estas no pueden separarse.
> (…) __ Con respecto a la muerte de las lenguas, está claro que estas no mueren, es decir, con el tiempo se las deja de lado y las mismas son modificadas y evolucionadas.
> (…) __ Saussure, entonces afirma más de una vez que las lenguas y el lenguaje se van modificando con el paso del tiempo.

El texto anterior está estructurado en párrafos separados, cada uno de los cuales comienza con una raya. Este signo se corresponde con la falta de conexión de ideas; se relaciona, además, con un desarrollo insuficiente de los conceptos.

Aparecen en esta reseña algunos elementos interesantes; en primer lugar, la transcripción de una cita incompleta: “el hombre sin el lenguaje sería tal vez el hombre”. Al ser omitida la expresión “un hombre a medias”, la frase extraída pierde todo sentido en relación con el tema expuesto por De Saussure. Por otra parte, la continuidad de las lenguas en el tiempo, base de las conferencias, se contradice con la idea de que “con el tiempo se las deja de lado”, noción que agregó la estudiante. Por último, como se puede ver en el tercer párrafo, las nociones de lengua y lenguaje se confunden; De Saussure establece efectivamente su identidad (la reseña lo consigna en el primer párrafo), pero la idea de cambio afecta a las lenguas, no al lenguaje.

En las reseñas puede observarse un problema que da cuenta de la forma en que los alumnos se vinculan con el texto científico: en este caso, las conferencias de De Saussure delimitan el campo de la lingüística del siglo XIX, oponen su concepción a otras posiciones epistemológicas, distinguen varias disciplinas que tratan sobre el lenguaje; desde el punto de vista léxico, desambiguan los términos y determinan su especificidad. Todo esto habla de la alta complejidad conceptual de este tipo de escritos. Para un lector-escritor novato, este acceso al campo disciplinar, a sus conceptos y al léxico académico es una tarea difícil, porque requiere de la reconstrucción del contexto en que fueron generados los textos fuente. Está claro que es sólo el docente quien puede ayudarlo en esta reconstrucción.

En los escritos de los alumnos se conjugan la cita textual, directa e indirecta, y la palabra propia. Esta última estrategia supone un esfuerzo considerable de “traducción” del texto fuente; en algunos casos las paráfrasis son apropiadas; en otros, se produce una gran cantidad de errores conceptuales, y aparecen dislocados el léxico, la sintaxis y el registro.

Debido a estas dificultades pensamos que sería más adecuada la redacción de textos breves, como definiciones, paráfrasis, justificaciones de ideas o de ejemplos. Creímos también que la copia textual de fragmentos de los textos fuente ayudaría a focalizar la lectura en aspectos centrales. Por ello diseñamos actividades en las que solicitábamos la redacción de definiciones completas, que podían extraerse de varios segmentos de los textos base o elaborarse con las propias palabras. Esta clase de tarea demandaba una lectura atenta; suponía la identificación de fragmentos que contenían ideas similares o que se completaban unos con otros. Significaba también un intento de apropiación del léxico disciplinar, apropiación que sin dudas, comienza con la imitación.

La paráfrasis, es decir, la reformulación de partes del texto fuente, que supone una identidad conceptual, pero al mismo tiempo una modificación en los órdenes léxico y sintáctico, es también una clase de actividad que nos pareció fundamental. Los estudiantes, por ejemplo, debían justificar la verdad o falsedad de un enunciado; o explicar una idea; o tenían que determinar a qué teoría correspondía un fragmento y argumentar brevemente. Este tipo de tarea es, sin dudas, más complejo y difícil de llevar a cabo que la transcripción, pues la reformulación implica aproximar el discurso científico a los recursos del propio discurso; constituye una forma de entrada a las reglas de uso del lenguaje de la disciplina. Por ello, está claro el alto costo que demanda esta actividad a los estudiantes, costo que se puede ver en la cantidad de errores que esta clase de redacción produce.

Otro tipo de actividad consistió en la aplicación de un concepto estudiado a un ejemplo concreto. Así, los alumnos debían explicar a través de ejemplos, conceptos como los de *taxema, tagmema* o *semema*, acuñados por Bloomfield, o los de *signo, figura* o *tipos de funciones* de Hjelmslev. Esta transposición del concepto al ejemplo implica familiarizarse con el campo disciplinar; supone también el conocimiento de nociones básicas, como clases de palabras, funciones oracionales, composición de palabras, conceptos que los estudiantes deberían haber incorporado en su escuela primaria y secundaria. Sin embargo, la mayoría

de los ingresantes los desconocía; por tanto, no estaban habituados a reflexionar en términos fonológicos, gramaticales o semánticos. A pesar de las dificultades de esta clase de tarea, es decir, la conexión entre los ejemplos y los conceptos que los explican, creemos que fue una de las más productivas pues, según los alumnos, les posibilitó aprender las nociones, las relaciones entre éstas, la forma en que una teoría determinada las interpreta, el tipo de fenómenos que cada teoría prioriza; es decir, les permitió pensar cuestiones disciplinares y a partir de allí valorarlas desde ópticas distintas.

Sin embargo, que los estudiantes hayan podido reflexionar sobre estas nociones lingüísticas no significa necesariamente que hayan podido expresarlas por escrito. Voy a dar un ejemplo de la forma en que una estudiante resolvió la clase de ejercicios mencionada en el último parcial de la materia, que se tomó a mediados de noviembre. Uno de los ítems proponía un ejemplo y, a partir de él, debía identificarse la teoría que permitía explicarlo; ésta debía ser brevemente justificada y luego se tenía que indicar las categorías con las que se podía dar cuenta del ejemplo.

Uno de los ejemplos dados se consigna a continuación:

a) felizmente
b) *mentefeliz

a) el hombre feliz no tiene camisa
b) *el hombre camisa no tiene feliz

La estudiante determinó correctamente que la teoría que permitía explicar el ejemplo era el distribucionalismo de Leonard Bloomfield e indicó que la categoría empleada era la de taxema. Luego formuló la explicación de la siguiente manera:

> En el primer ejemplo son taxema de orden porque al alterar el orden gramatical cambia el significado. Además porque no se puede escribe

> el sufijo antes de la base léxica. Por lo tanto, es correcto decir feliz(base léxica)+mente(sufijo); y es incorrecto decir mente feliz
> En el segundo ejemplo son taxema de selección porque el verbo no selecciona al sustantivo, sino que el adjetivo es seleccionado por el sustantivo.
> Es correcto decir el hombre (Sust.) feliz (Adj) no tiene camisa; y es incorrecto decir el hombre camisa no tiene feliz

A pesar de los errores gramaticales, la explicación es correcta: la alumna, sin dudas, entendió los conceptos teóricos y los puso en relación con los ejemplos. No tuvo el mismo éxito, sin embargo, cuando debió redactar los aspectos fundamentales de la teoría de Bloomfield. Así, en otro de los ejercicios aparecían transcriptos varios fragmentos; a partir de ellos los estudiantes debían determinar a qué teoría pertenecían, luego debían escribir la justificación; ello implicaba introducir una breve argumentación, hacer una paráfrasis del texto dado y añadir información pertinente. La alumna a la que me referí anteriormente identificó correctamente las posturas. A continuación transcribo su justificación del fragmento que correspondía a la teoría de Bloomfield:

> Porque para Leonard Bloomfield el estudio del lenguaje es por medio de lo que se dice no de lo que se piensa. Para describir un idioma, la descripción debe ser libre para que pueda ser comparativo.

El texto base que ha sido parafraseado decía así:

> *Nuestras descripciones deben estar libres de prejuicios, si queremos que sirvan de base firme para el trabajo comparativo.*

En la redacción de la alumna se evidencia falta de claridad y precisión: escribe la palabra “libre”, pero omite “de prejuicios”; opone “lo que se dice” a “lo que se piensa”, cuando en realidad debía oponer el rigor de los estudios descriptivos sincrónicos a la exagerada generalización de los estudios diacrónicos.

En el párrafo siguiente, la misma alumna escribe:

> Las lenguas son generalizaciones inductivas, es decir que va de lo particular (ejemplo) a lo general (reglas, leyes)

El texto base decía lo siguiente:

> *Las únicas generalizaciones útiles sobre la lengua son generalizaciones inductivas.*

En este caso, se identifica el método de la lingüística con las características de las lenguas. Esta confusión entre el objeto de estudio y la disciplina se evidencia en los trabajos de muchos estudiantes.

En la instancia del recuperatorio del parcial, la alumna reformula del siguiente modo su escrito anterior:

> Para describir un idioma no es necesario su conocimiento histórico sino que la descripción debe estar libre de perjuicios para que sirva como base en el estudio comparativo.
> La lingüística son generalizadores inductivos, es decir que va de lo particular (ejemplo) a lo general (reglas, leyes).
> Cuando se tiene mucha información sobre una lengua, se vuelve al problema de la gramática general y se debe explicar su semejanza y diferencia; y esto se lo realiza por medio del estudio inductivo.

La reformulación ya no presenta errores conceptuales; continúan, en cambio, las imprecisiones léxicas y los problemas sintácticos. Estos ejemplos dan cuenta de la discontinuidad en el desempeño de los estudiantes en la materia: en efecto, que los escritos presenten problemas léxicos y sintácticos no significa que quienes los redactaron no entiendan los conceptos, y no puedan operar eficazmente en otros niveles. En el caso de la estudiante, pudo resolver adecuadamente una clase de ejercicios que focalizaban la atención en conceptos gramaticales muy precisos; no pudo, en cambio, controlar su discurso cuando debía consignar ideas más generales, relacionarlas y valorarlas, pues esta actividad le exigía dominio de un léxico disciplinar muy variado y de las reglas de uso de éste.

No obstante las dificultades mencionadas, considero que los resultados fueron muy favorables. Los mismos estudiantes evaluaron positivamente los contenidos de la materia y la metodología empleada; consideraron que habían aprendido tanto de la lectura de textos fuente, especialmente de los que se leyeron en forma completa, como de los prácticos. Por extraño que pueda parecer, dijeron que los textos que juzgábamos más difíciles, como los *Prolegómenos a una teoría del lenguaje* de Louis Hjelmslev o los capítulos seleccionados de *El lenguaje* de Bloomfield, habían sido los más interesantes y los más productivos, pues habían dado cuenta de cómo se pensaba y cómo se hacía la ciencia lingüística. Señalaron también que, al estudiar distintas corrientes, podían comprender problemas que inicialmente no habían entendido: así, por ejemplo, las cuestiones relativas a la fonología se comprendían mejor al leer las *Tesis* del Círculo de Praga que al leer De Saussure; o nociones como *lengua* y *habla* tenían más sentido para ellos a partir de las nociones de *esquema* y *uso*, de Hjelmslev.

Por otra parte, los alumnos mostraron su interés por cuestiones que no tienen demasiado peso en el actual Plan de Estudios de la Carrera de Letras: las investigaciones en fonética y fonología, y los estudios del lenguaje en relación con la cultura. Efectivamente en la Carrera no se dicta una fonología ni una etnografía del habla. De todas formas, la materia Lingüística da entrada a estos problemas, que en algún momento de los estudios podrán retomarse en seminarios optativos.

Considerar los contenidos y la didáctica de esta materia nos ha permitido también reflexionar acerca de la importancia de la interacción oral, de la lectura y de la escritura permanentes. A pesar de las dificultades con que nos hemos encontrado y que seguimos viendo a diario, podemos hablar de un notorio avance en el modo en que los estudiantes han ido operando en estos aspectos a lo largo del año. Al principio, como ya dijimos, se presentaron problemas difíciles de resolver, ya que el acceso a los conceptos y al discurso académico sólo era posible desde la copia; más adelante en el cursado de la materia, fue evidente que los alumnos se sintieron cada vez más seguros con relación a la disciplina, y ello

también se evidenciaba en el discurso, en su intento de buscar una voz propia desde la que pudieran dar cuenta de sus reflexiones en el campo de la lingüística.

Bibliografía

AA.VV. (1980) *Tesis de 1929* en *El círculo de Praga.* Barcelona: Anagrama.

Bloomfield, L. (1964) *Lenguaje.* Lima: Universidad Nacional de San Marcos.

De Saussure, Ferdinand (1994) *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.

De Saussure, Ferdinand (2004) *Escritos sobre lingüística general.* Barcelona: Gedisa.

Chomsky, N. (1988) *El lenguaje y los problemas del conocimiento. Conferencias de Managua 1.* Madrid: Visor.

Hjemslev, Louis (1971) *Prolegómenos a una teoría del lenguaje.* Madrid: Gredos.

Halliday, M.A.K. (1982) *El lenguaje como semiótica social.* México: F.C.E..

Pinker Steven, (1994) *El instinto del lenguaje. Cómo crea el lenguaje la mente.* Madrid: Alianza.

Sapir Edward “El lenguaje y el medio ambiente” en Gavin P. y Y. Lastra (1984) *Lecturas universitarias. Antología.* México: UNAM.

LINGÜÍSTICA DEL TEXTO EN LA CARRERA DE LETRAS

Olga Alicia Armata
Patricia Salas Figueroa
Nelly Elena Vargas Orellana

Con la implementación del Plan de Estudios 2000, Lingüística del Texto se incorpora como materia curricular. Comienza a dictarse como tal a partir de 2003 con carácter cuatrimestral, pese a que sus contenidos requerirían un régimen anual. Entre sus antecedentes, mencionamos Lengua Española I que incluyó, por ausencia de nuestra materia en planes anteriores, una breve panorámica de carácter teórico-práctico destinada a explicitar las diferencias entre gramática de la oración y gramática textual. Actualmente considera la delimitación entre ambas, teniendo en cuenta la orientación teórica de la cátedra.

Por otra parte, nos interesa destacar Lengua Española II que, en su antiguo carácter anual, estudió la oralidad desde la perspectiva del análisis del discurso. Esto permitió efectuar múltiples prácticas para determinar el sentido final de una variada gama de conversaciones espontáneas grabadas y transcriptas por los estudiantes.

Además de estos antecedentes, importa saber si existen en el área literaria: algunos abordajes desde este enfoque. Hacemos este planteo porque consideramos que, en realidad, los contenidos de la materia, que nos ocupa, resultan aplicables al análisis de textos literarios y su posterior tratamiento en Didáctica de la lengua y de la literatura. Es decir que nuestra asignatura actuaría como bisagra entre las tres áreas de la Carrera de Letras.

Nuestro propósito consiste en hacer una reflexión acerca de nuestras experiencias durante los cuatro años de dictado de Lingüística del Texto.

Un aspecto que tratamos en este trabajo corresponde a las dificultades que evidencia la mayoría de los alumnos: la integración de todo lo aprendido en diferentes instancias de la carrera.

Si tenemos en cuenta que los estudiantes cursan un elevado número de materias –tanto lingüísticas como literarias y de metodología-, deberíamos suponer que existe una buena sistematización de conocimientos cuando asisten a nuestras clases pero, lamentablemente, no es así porque, en general, no conciben a la carrera como un sistema en el cual debe funcionar cada asignatura en su interrelación con las demás, es decir en un continuo nutrirse y apoyarse entre sí. Resulta curioso que, después de aprobar varias materias lingüísticas –y en muchos casos, con muy buenos exámenes- los estudiantes ingresan a nuestro curso a los pocos días de haberlas rendido, con un vacío conceptual teórico y práctico inexplicable.

Los jóvenes deben entender, sin duda, que las materias no se estructuran ni se disponen en los Planes de Estudios por un capricho de corte administrativo-académico sino en función de necesidades vinculadas con la progresión y sedimentación de contenidos teórico-prácticos y la puesta en acción de estrategias adecuadas. También es conveniente que comprendan que no es posible hacer cortes drásticos entre materias porque la carrera es un “continuum” que día a día tiene que ser enriquecido con diversos aportes. Además, como estudiantes universitarios, deberían percibir que una actividad profesional se elige por vocación y, por lo tanto, no se trata sólo de rendir y aprobar exámenes sino que todo lo aprendido tiene que ser internalizado.

Otro problema constante que se supera, poco a poco, por el esfuerzo de alumnos y docentes a través de diversas modalidades de trabajo, es la heterogeneidad del grupo-clase. Hay estudiantes que reúnen todos los requisitos para cursar la materia pero otros se instalan en un abanico de situaciones: unos son recursantes, otros se inscriben por disponibilidad horaria, algunos se reinscriben porque abandonaron su cursado, en distintos momentos y por

diferentes razones, en años anteriores e, incluso, están quienes reinician la carrera después de varios años.

Esta dispar situación complica, indudablemente, el trabajo en las clases y se agudiza aún más por la exención de correlatividades absolutas y relativas. Por esto, consideramos que suspender el régimen de correlatividad es una decisión que se ejerce en detrimento de la formación profesional, es decir que se da prioridad a lo administrativo sobre lo estrictamente académico.

Además de lo expuesto, debemos mencionar los graves inconvenientes de los estudiantes para expresar sus ideas –arrastre que deviene de la formación recibida en los niveles correspondientes a Educación General Básica y Educación Polimodal-. Esto trae, como consecuencia, que deban recuperar -revisar, corregir, reescribir- sus trabajos permanentemente, después de las clases de consulta en las que se les da detalladas explicaciones acerca de los errores cometidos. También es dificultosa la realización de trabajos exhaustivos como solía hacerse en años anteriores porque primero es necesario sentar bases más sólidas y fundamentales para el discurrir lingüístico. Por eso, nuestros alumnos hacen trabajos de aplicación de conceptos teóricos a un corpus textual poco abordado en la carrera: textos publicitarios, periodísticos (crónicas, noticias, cartas de lectores) y transcripciones de relatos orales. Si sumamos esto a la “explosión demográfica” que sufrió la universidad en los últimos años (aunque en el actual período académico la matrícula de Letras ha disminuido de manera considerable) comprobamos, a través de nuestras experiencias, que es necesario conformar equipos docentes más amplios en cada una de las materias.

Una consideración especial merecen los contenidos de Lingüística del Texto por tres razones:

a) dificultad de los estudiantes para abordar los textos teóricos debido a su alto grado de abstracción,
b) escasa internalización del vocabulario disciplinar y
c) amplitud de los temas tratados.

No debemos olvidar que, con el surgimiento de la Lingüística del Texto en los años '60, se elaboró una serie de nociones teóricas relativas a su objeto de estudio: el texto. Se establecieron, así, niveles de abordaje centrados en aspectos micro y macroestructurales, además de la problemática relativa a la construcción de una tipología textual y lógicamente a "la función de los textos en la interacción" (AAVV.,1998:15). A esto agregamos la impronta cognitivista que se instaura con fuerza en los estudios lingüísticos y que también es evidente en nuestra disciplina. De modo que los enfoques aplicados al estudio del texto corresponden a los modelos comunicativos, procedurales e interactivos.

El abordaje de este amplio espectro teórico exige que los estudiantes no sólo posean competencias lectoras que les permitan la compresión de textos académicos de particular complejidad sino que también puedan transferir los aspectos teóricos a situaciones concretas. Ya lo decían los romanos: teoría sine praxis sicut rota sine axis, Es, precisamente, el movimiento que vincula de manera directa teoría y práctica el que permite establecer la operatividad de determinadas categorías, es decir, concretar su utilidad. Por eso, creemos que es imprescindible evaluar sinceramente qué asimilan los estudiantes, de qué modo aplican la teoría, qué relaciones establecen con las materias que ya estudiaron y qué proyecciones pueden hacer con las que todavía deben cursar.

No podemos dejar de mencionar las reflexiones efectuadas por una alumna del último tramo de la carrera. Ante el tribunal examinador que evaluó los trabajos pertenecientes a la instancia de promocionalidad, manifestó lo beneficioso que había sido para ella poder relacionar los contenidos de nuestra materia con los de otras asignaturas. De este modo, logró acrecentar los conocimientos y estrategias necesarios para trabajar no sólo en las áreas de Lengua y Literatura sino también en la de Didáctica. Es cierto que la integración que alcanzó esta joven es producto de su propia maduración y de una actitud reflexiva que no poseen todos los estudiantes. Entonces, ¿los profesores no deberíamos aunar esfuerzos para que idéntica capacidad se instaure en cada uno de nuestros discípulos?

No pretendemos que todos los docentes realicen idénticas prácticas pues justamente en la diversidad es donde los alumnos podrán encontrar los hilos que conduzcan a una sólida integración que, en definitiva, será la base para sus funciones en el espectro de posibilidades que ofrecen actualmente los títulos de grado de la Escuela de Letras.

Sabemos que a los alumnos de Educación General Básica y Educación Polimodal se les enseña, únicamente, las propiedades textuales de coherencia y cohesión cuyo tratamiento, por lo general, está limitado a un número reducido de clases y como un tema puntual. Vemos, asimismo, que los docentes de estos niveles, en su gran mayoría, no tienen en cuenta que estos conceptos son principios vertebradores de todo el proceso enseñanza- aprendizaje para la comprensión y la producción de textos, en el área Lengua y Literatura. Es decir que transmiten a estos educandos algunos de los contenidos aprendidos en la universidad, sin adecuarlos a los esquemas cognitivos, a los niveles de razonamiento de púberes y adolescentes y, en definitiva, a su verdadera función en el trabajo de textos.

Intentamos, desde nuestra cátedra, revertir esta penosa situación para que los futuros egresados cuando ya estén instalados en el aula no se limiten a plantear la confección de simples inventarios de recursos de cohesión y un mero y superficial reconocimiento de la coherencia textual sino que, ayudados por su acervo lingüístico y literario –procedente de Sociolingüística, Gramática, Psicolingüística, Semántica, Pragmática, Teoría literaria, y distintas literaturas-, puedan lograr que sus alumnos sepan, por fin, por qué y para qué se les enseñan estos temas. Por último, percibirán con claridad el sentido total del texto leído, comprendido y analizado. Este proceso será, luego, proyectado, con espontaneidad, en la producción personal.

No se crea que éste es el único tema que, procedente de la Lingüística del Texto, puede ser objeto de una transposición didáctica efectiva en otros niveles de aprendizaje. Sin duda, hay otros que forman parte de los contenidos mínimos del espacio curricular de Lengua y Literatura cuya adecuación a los niveles

educativos mencionados es imprescindible. En este sentido, es muy enriquecedor abordar problemáticas tales como la enunciación, los tipos textuales, las variedades lingüísticas, para diseñar estrategias didácticas de carácter integrador.

Así, es probable que se acabe con la inveterada costumbre de “cargar las culpas” de las deficiencias de los alumnos a cada uno de los ciclos de enseñanza para que la escuela argentina vuelva a tener el prestigio del que gozó. Tal vez, alguien pueda decir que no es competencia de la Universidad hacerse cargo de las falencias que aquí señalamos porque los estudiantes deben llegar bien instrumentados al nivel académico superior. Pero esa no es nuestra realidad. Entonces… ¿debemos descalificar a estos jóvenes o, como alguna vez se dijo, “disuadirlos por el aplazo”? Y si nuestros estudiantes obtienen el título de profesor/-a, ¿cómo enseñarán a sus propios alumnos? Sabemos que, ya en la absorbente tarea escolar, el profesor apenas tiene tiempo para atender lo específico de su cátedra y, lamentablemente, será escaso el que tenga para suplir sus propias carencias.

EL ESTUDIO DE LA RELACIÓN ENTRE LENGUAJE, MENTE Y SOCIEDAD EN LA CARRERA DE LETRAS

Viviana Cárdenas

1. Introducción

Puesto que el objetivo de las presentes Jornadas es generar un marco de discusión sobre la carrera de Letras con vistas a una posible reforma de su Plan de Estudio, me parece importante realizar, en primer lugar, una reflexión sobre el impacto en las dinámicas institucionales de la conformación curricular del área de Lingüística en los dos últimos planes de estudio (1992 y 2000). En segundo lugar, me interesa presentar los criterios teóricos y didácticos con los que he contribuido a la conformación de un espacio curricular nuevo, Psicolingüística, materia que está en este momento a mi cargo en el Plan de Estudios 2000.

2. El Plan de Estudios del Profesorado y la Licenciatura en Letras 2000 y la inclusión de la materia Psicolingüística

La posibilidad del estudio sistemático y la reflexión sobre las teorías que dan cuenta de la adquisición, comprensión y producción del lenguaje se hace posible por primera vez en el Plan de estudios 2000 de la Carrera de Letras, con la inclusión de Psicolingüística como materia curricular. Al mismo tiempo, se abre la posibilidad para aquellos alumnos de planes anteriores (1992, 1985) de formarse también en esta área, al cursarla como materia o seminario optativo.

La inclusión de esta materia forma parte de una reforma mayor del área Lingüística que se propone completar y actualizar la "orientación definida de los anteriores planes hacia el estudio de la lengua como sistema" (Plan de Estudios 2000). En efecto, por primera vez se aborda "la reflexión sobre las relaciones entre

lenguaje, sociedad, pensamiento y uso" (Plan de Estudios 2000), a través de la inclusión curricular de Sociolingüística, Psicolingüística y Pragmática, que formaliza así su ingreso en la materia de Semántica. De este modo, el Plan de Estudios logra un equilibrio entre las áreas lingüística y literaria, tradicionalmente más fuerte en las carreras de Letras, e incluso en el interior del área lingüística, pues une la solidez de las líneas tradicionales y los desarrollos actuales.

Ahora bien, me parece de fundamental importancia valorar la distancia que existe entre el área de lingüística en el Plan de Estudios 2000 en relación con la que dibujaban los anteriores, que diseñaban con claridad el lugar destinado al estudio de dos sistemas, el latín y la lengua española, y el proceso de formación del castellano. Al inicio y fin de la carrera se situaban, respectivamente, una breve Introducción a la Lingüística y Semántica. Existía, además, una materia en primer año, Idioma Nacional, que ofrecía un espacio para plantear problemas atinentes a la redacción.

Quien había llevado en aquel momento la reforma del Plan de Estudios 1992, la profesora Cristina Fajre, acompañada por los docentes que lideraban el área, pensó en aquella época, acertadamente, según mi opinión, que había llegado el momento de plantear el área lingüística en relación con el campo científico actual, por una parte, y con el trabajo docente, por otra parte. Conscientes, además, de la validez y necesidad de los espacios que ya estaban desarrollados, se procuró la continuidad del estudio, sincrónico y diacrónico, del sistema del español y del latín. Sin embargo, también se echaba de menos en los planes de estudio anteriores la concreción curricular de una idea que todos los que trabajamos en Lingüística conocemos: el lenguaje es mucho más que la lengua y también es justamente aquello que no es la lengua.

En efecto, si bien esa operación llamada lengua que realizó de Saussure en su momento sentó las condiciones de conformación del discurso estructural en esta disciplina, base de su efecto de cientificidad, ha sido, al mismo tiempo y de manera inevitable, una operación de exclusión. Sin embargo, incluso dentro de movimientos que reivindicaban para sí el nombre de "estructuralistas", hubo

lingüistas que desarrollaron modos alternativos de reflexionar sobre el lenguaje en los que el centro de interés no es tanto la estructura como el uso. El curso del tiempo mostró el desarrollo inexorable de teorías alternativas que llevaron a pensar en términos de usuarios, mente, contexto, diversidad, cambio, sociedad, cultura.

El Plan de Estudios 2000 asumió la transformación de las ciencias del lenguaje y por ello se decidió que el área no se centrara sólo en el sistema, sino también en el uso, y, por tanto, no sólo en la palabra y la oración, sino también en el enunciado, el texto y el discurso, en la relación entre lenguaje y sociedad, entre mente y lenguaje. Psicolingüística es una de las distintas materias que concretaron estas posibilidades.

A continuación intentaré exponer brevemente los desafíos que plantea el diálogo entre un espacio nuevo y los espacios ya constituidos, desafíos de no sencilla resolución debido a la existencia de una relación inversa entre fortalezas de un campo científico y posibilidad de cooperación entre especialistas de distintas disciplinas. En efecto, también en nuestra carrera se ve, como decía Schuster, que "la constitución de los campos científicos como campos de lucha y escenarios de dominación, es inversamente proporcional a la posibilidad de instaurar una racionalidad cooperativa y de planificación global" (2005: 196).

Asimismo, de este diálogo no está ausente el problema de la estructura de liderazgos en ciencia, pues los modelos académicos basados en la relación maestro-discípulo pueden no ser favorables a una planificación institucional. En efecto, cuando las estrategias de promoción se relacionan con los dominios de conocimiento, los beneficios posibles quedan acotados a los seguidores de los grupos dominantes, con mayor tradición en la academia, decía también Schuster. Si bien en el área de Lingüística se ha escapado parcialmente a esta dinámica al reorganizarla y proteger la integración y formación de jóvenes profesores con cargos de auxiliares, queda todavía mucho por hacer. De hecho, se observa la proliferación de dedicaciones simples en los cargos de auxiliares, los desplazamientos de tales cargos a las materias más tradicionales, el desequilibrio

entre carga académica y dedicación dentro del área de lingüística y entre las dos áreas, la ausencia de dictado de materias optativas, la excesiva diversificación de los docentes para cubrir las materias de grado, la escasa formación en investigación. Para solucionar estos problemas es necesario sostener los objetivos de cooperación y planificación de largo alcance.

3. La materia Psicolingüística y su interacción con las áreas lingüística, literaria y pedagógica

Si bien la Psicolingüística es una disciplina relativamente reciente y es también reciente su inclusión en el área lingüística, los problemas que aborda —el desarrollo del lenguaje, la comprensión y la producción de textos— han sido temas de reflexión cotidianos de todos los docentes. Cada vez que un profesor trabaja con sus estudiantes sobre lenguaje, para comprenderlo o para producirlo, enfrenta y resuelve problemas de orden psicolingüístico. Tales espacios eran y son parte de la vida cotidiana de la carrera de Letras. Sin embargo, era necesario también discutir teóricamente los problemas relativos a la adquisición, al desarrollo y al uso del lenguaje, oral y escrito y eso se pretendió al incluir esta materia.

Psicolingüística está situada en el tercer año de la carrera con una carga horaria de noventa horas. Es correlativa de Lingüística y Comprensión y Producción de Textos —ubicadas en primer año— y Lengua Española I —en segundo año—. Justificaré a continuación dichas elecciones. En Comprensión y Producción de Textos los estudiantes se introducen en la lectura y escritura de textos académicos expositivos y argumentativos. Lingüística inicia a los estudiantes en los antecedentes y la conformación de los estudios estructurales y funcionales sobre el lenguaje, desde fines del siglo XIX hasta la década del setenta, tanto en Europa como en Norteamérica. El estudio histórico de la forma en que se suceden las teorías lingüísticas está orientado a señalar las discontinuidades con respecto a lo que la propia disciplina ha considerado como científico, pero también las continuidades y los desplazamientos. En Lengua

Española se aborda la descripción gramatical del español, desde una perspectiva funcional. Las tres materias son necesarias pues la primera brinda a los estudiantes la posibilidad de comprender y producir textos, reflexionar sobre ambos procesos y adecuar su uso a situaciones académicas; la segunda los inicia en las teorías lingüísticas y la tercera les permite describir la lengua en los distintos niveles.

Psicolingüística retoma en el tercer año la reflexión eminentemente teórica iniciada en el primer año con Lingüística y que continuará en el cuarto año con Sociolingüística, Lingüística del texto y en el quinto año con Semántica y Pragmática. Sin embargo, también requiere de la formación que se da en la subárea destinada a la descripción sincrónica de sistemas, tales como Lengua Española I y II y Lengua y Cultura Latinas I y II, y de la materia destinada al estudio del cambio de una lengua a lo largo del tiempo, tal como Historia de la Lengua Española. La relación con las materias que se ocupan de la descripción sincrónica y diacrónica se pone de manifiesto fundamentalmente en el segundo cuatrimestre, cuando los estudiantes deben analizar producciones infantiles o de adolescentes y recurren necesariamente a categorías de análisis y descripción que les permiten reflexionar sobre el uso discursivo de los recursos que provee el sistema de la lengua. La exclusión de la gramática en el nivel medio, sumada a la posibilidad de cursar sin correlatividades produjo en los estudiantes dificultades a veces insalvables, al momento de construir categorías de análisis desde los instrumentos que brindan distintas teorías gramaticales y discursivas para las interacciones orales y los escritos de niños y adolescentes.

Es probable que las razones de la disminución de las posibilidades para analizar el lenguaje radiquen también en el desplazamiento del área literaria hacia lo cultural y, por tanto, la caída en el descrédito de la descripción inmanentista de los textos. Los estudiantes hoy no tienen los instrumentos, en otras épocas construidos por el área literaria, para analizar aspectos tales como organización narrativa y descriptiva; discurso referido; deixis; modo, tiempo y aspecto verbal en

el discurso; figuras retóricas, ritmo, entre otros recursos que aparecen tanto en la poesía como en el lenguaje cotidiano.

De todos modos, Psicolingüística se relaciona también con el resto del área lingüística y con las áreas literaria y pedagógica, pues, como dijimos, introduce líneas que los estudiantes relacionarán con desarrollos teóricos en otras materias. Así, por ejemplo, la discusión sobre el cambio lingüístico atraviesa también Sociolingüística e Historia de la Lengua Española. Por su parte, las escuelas cognitivas introducen la preocupación por los procesos y el descubrimiento de los principios —biológicos y universales, dada la índole de este enfoque— que hacen posible la interacción entre el sistema gramatical y el resto de los sistemas cognitivos. Esta idea es la base de la pragmática cognitiva (Escandell Vidal, 2004), y de muchas derivaciones didácticas actuales. En el polo opuesto de la reflexión teórica, los interaccionismos están sustentados en teorías sobre el discurso, el lenguaje y el sujeto que se abordan y se discuten en las áreas literaria y pedagógica (Bajtin, 1988). En este sentido, es un desafío la construcción de redes entre las Teorías Literarias y Psicolingüística, en particular relativas a la concepción de sujeto y al lugar de los discursos sociales en su conformación, área con la que se ha comenzado a acordar desde hace dos años un cuerpo de lecturas obligatorias.

Respecto del área pedagógica, la interacción fundamental se establece con Teorías del Aprendizaje, materia con la que se coincide en el segundo cuatrimestre y que aborda fundamentalmente las propuestas constructivistas y culturalistas. Sólo está prescripta para los estudiantes que cursan el Profesorado en Letras; por tanto, no puede existir correlatividad. Por su parte, el segundo módulo de Didáctica de la Lengua y la Literatura retoma parcialmente la estructura del segundo cuatrimestre, pues se organiza en torno a tres talleres: oralidad, lectura y escritura. De ese modo, ambas cátedras se interrelacionan y Psicolingüística ofrece los elementos teóricos que serán rediscutidos en la práctica docente situada en contextos específicos.

4. Psicolingüística y los perfiles de Profesorado y Licenciatura en Letras

Psicolingüística pertenece al Ciclo Común Básico en el Plan de Estudios 2000, cuya propuesta curricular orienta, en el Ciclo de Especialización, la formación de los estudiantes hacia la docencia, con el título de Profesor en Letras, o hacia la investigación, con el título de Licenciado en Letras. De ahí que la materia deba reunir en sí ambas perspectivas.

Por una parte, como ya dije, los docentes siempre han tenido que resolver problemas relativos a la mente y al lenguaje. De ahí la importancia de iniciar a los estudiantes en los planteamientos teóricos que subyacen en las reflexiones acerca del hablar, comprender, escribir e incluso de la adquisición del sistema de escritura. De ese modo, pueden formar sus propios criterios con respecto a las supuestos biológicos, socioculturales e intersubjetivos que relacionan las áreas educativa y psicolingüística. Asimismo, pueden definir mejor cuál es el lugar de la escuela en el acceso a objetos de conocimiento construidos culturalmente, como la escritura.

Por otra parte, también aquellos estudiantes que optarán por la Licenciatura pueden leer en esta materia artículos de investigación que les brindan un amplio abanico acerca de cómo se investiga en el marco de distintas tradiciones, a saber:

a) Las líneas cognitivas continúan, en este sentido, la tradición metodológica del conductismo, empírica y experimental. Así, la base observacional no cambia, pues se basa en "observaciones sobre la conducta de las personas: cuánto tardan en resolver el problema X, o cuántos errores cometen en él, qué enunciados recuerdan y cuáles no, cuánto tardan en comprender un enunciado, etc." (Rivière, 1991).

b) Las líneas interaccionistas sociodiscursivas discuten el hecho de que el cognitivismo haya dejado fuera de la psicología el estudio de los estados mentales, las intenciones humanas y la acción social, en gran medida porque el empirisimo metodológico no tardó en imponer modelos computacionales (tanto

simbólicos como conexionistas). Por tanto, sus diseños de investigación, sin perder rigor, están más atentos a lo que la gente hace, a lo que dice que hace y a la interpretabilidad de ambas variables en función de los significados sociales (Bruner, 1991).

c) Las líneas constructivistas diseñan procedimientos no experimentales que, aunque escogen tareas "entre las situaciones más representativas de los conceptos centrales de la ciencia occidental" (Carretero, 2001), son potencialmente aptos para dar cuenta de los procesos de construcción en otros dominios. Por otra parte, el método clínico, que tiene en cuenta tanto lo que el sujeto hace como lo que dice, brinda la oportunidad de conocer los aspectos cualitativos del pensamiento infantil.

d) Las líneas interaccionistas estructurales plantean metodologías estrictamente cualitativas de investigación. Así, a partir de un corpus conformado por discursos orales o escritos, pueden establecer tendencias generales, a partir de un proceso espiralado entre datos y reflexión teórica. A las producciones orales y escritas se les otorga valor de prueba de los ejes teóricos que se proponen como paradigmas explicativos (Desinano, 2004)

Como se puede observar, la materia se convierte en un muestreo de distintas posibilidades de investigación, de otro modo inaccesibles a los estudiantes de Letras.

5. La organización del espacio curricular en Psicolingüística

El propósito de esta asignatura, tal como la he planteado, es el de contribuir no sólo al conocimiento de las teorías psicolingüísticas, sino también al análisis crítico de estas contribuciones en relación con su valor para dar cuenta de:

a) la relación entre hablante y lenguaje;
b) la relación entre hablante, lenguaje, sociedad y cultura;

c) el papel de la biología en la facultad humana de lenguaje;
d) el cambio lingüístico y su relación (o no) con el desarrollo;
e) la producción de lenguaje oral y escrito;
f) la comprensión de lenguaje oral y escrito;
g) la construcción del sistema de escritura en el niño;
h) la flexibilidad cognitiva y la conciencia sobre el lenguaje.

Como se observa, el panorama conceptual que abarca la materia exige debate, argumentación, tomas de posiciones en torno a objetos, conceptos, términos, temas, que serán centrales en su desempeño como docentes o como especialistas en lenguaje en equipos interdisciplinarios de investigación. En efecto, el panorama que abarca la materia permite discutir el origen y ámbito de pertenencia del lenguaje —biología o sociedad, según las tradiciones más fuertes—, el papel de lo innato y lo adquirido en el proceso de desarrollo, la posibilidad de hablar de cambio lingüístico y su vínculo o no con el desarrollo. Todo el primer cuatrimestre está destinado a pensar si se admite que existe desarrollo en el lenguaje o hay adquisición instantánea; si acaso se admite la existencia de desarrollo, si debe ser entendido como aprendizaje, reorganización determinada por lo social, construcción o redescripción representacional. Por supuesto, estas tomas de posición se relacionan estrechamente con la concepción de sujeto propia de cada teoría, pues éstas cambian radicalmente según hablemos de agente (cognitivismo social, sociointeraccionismo), sujeto biológico (teorías cognitivas funcionalistas y conexionistas), epistémico (constructivismo) o psicoanalítico (interaccionismo estructural). Puesto que el programa da cabida a las respuestas más importantes sobre estos temas, al incluir las líneas teóricas que los abordan, permite que los estudiantes se planteen permanentemente este debate e integren los saberes que han construido ya, a lo largo de la carrera, con respecto al lenguaje, al pensamiento, lo social y la conformación de la subjetividad.

5.a. Propósitos y estructura del programa

El programa está estructurado en dos partes, cuyos ejes problemáticos son la adquisición de lenguaje y la comprensión y producción de lenguaje oral y escrito. Ambas partes se desarrollan a través de exposición y lectura de bibliografía teórica y del análisis de investigaciones.

5.a.1. Teorías de adquisición

El primer eje del programa desarrolla las teorías de adquisición por cuanto es un área que aprehende mejor el lenguaje en el conjunto de sus aspectos; por otra parte permite conformar el campo de debate en relación con la naturaleza del lenguaje, el papel de la biología y el papel de la cultura en la adquisición, la existencia o no de cambio y desarrollo, el estatus y el papel que las distintas teorías otorgan al niño y al adulto.

Apunto, en primer lugar, a informar acerca de la lógica del campo disciplinar. Mi propósito no es enseñar un panorama histórico de la disciplina, sino mostrar cómo han cambiado los principios específicos de racionalidad con los que los científicos del área han evaluado y evalúan sus teorías. En un campo actualmente dominado por modelos científicos positivistas, que especifican mecanismos concretos probando las teorías a través de modelos de ordenador o, cada vez más, con estudios sobre el funcionamiento del cerebro, presento también formulaciones alternativas conformadas por teorías de desarrollo tradicionales que ciertamente están apoyadas a veces sólo en formulaciones verbales, pero que al mismo tiempo no sesgan preguntas fundamentales y cuestionan supuestos intocables para las líneas “duras” actuales. Así, por ejemplo, las teorías “blandas” permiten, como sostiene Karmiloff (1994), “alcanzar una comprensión intuitiva más amplia de los principios generales del cambio” o, como sostiene Bruner (1991), plantear preguntas “anómalas” en tanto no tienen que ver con algoritmos sino con los significados de las acciones intencionales y los procesos que los crean o,

como sostiene de Lemos (2000), preguntarse todavía más básicamente, si es cierto que el lenguaje existe fuera de un sujeto ya constituido, tal como hace pensar la misma expresión "adquisición del lenguaje". Me interesa destacar el lugar que ocupa el lenguaje y su relación con el pensamiento en cada una de las teorías.

Como vemos, la discusión epistemológica trae consigo un necesario debate acerca del papel que juegan, en el cambio lingüístico y cognitivo, la dote biológica, lo social, la interacción. Intento abrir el debate con aquellas teorías que sostienen el innatismo, la autonomía del lenguaje y la modularidad de la mente (Chomsky, 1992; Fodor, 1986), aunque la experiencia mostró que los estudiantes no comprenden la innovación que supone Chomsky, si antes no se revisan las teorías vigentes hasta los años cincuenta con respecto a la adquisición del lenguaje. De ahí que esté incluida, en primer lugar, la formulación psicolingüística de Osgood (1965), resultado de la interrelación entre el estructuralismo lingüístico, la psicología conductista tradicional y las derivaciones estadísticas de la teoría matemática de la comunicación, que sostiene para la producción el modelo gramatical probabilístico de izquierda a derecha.

Luego se incluyen, con el propósito de discutir el eje innatismo/construcción, las posiciones partidarias de una perspectiva en términos de desarrollo. Se revisan, asimismo, aquellas teorías que sostienen una perspectiva constructivista, pero que están dispuestas a admitir más preformismo y más organización mental por dominios de la que admitía una de las teorías más clásicas del desarrollo, la piagetiana. Asimismo, son esas teorías las que, recuperando aportes piagetianos pueden trabajar sobre la posibilidad humana de volver sobre las propias representaciones (Karmiloff Smith, 1994).

Interesa ver el lugar que estos marcos asignan al lenguaje en el desarrollo cognitivo, pues así como hay teorías, como la piagetiana, que sostienen que la forma misma del desarrollo se define por equilibración y que el lenguaje es un producto de ese juego de invariantes funcionales biológicas, hay otras que le dan a lo social un papel mucho más constitutivo en el desarrollo. En estas últimas el

lenguaje se convierte, progresivamente, en un instrumento fundamental de la regulación de la acción y el pensamiento (Vigotsky, 1995). Así han dado lugar a los desarrollos más sociales del cognitivismo y a la línea del interaccionismo sociodiscursivo, posición que señala que el pensamiento se constituye en una semántica de lo social (Bruner, 1984), tal y como es modalizada por los géneros de texto en una sociedad dada (Bronckart, 1996).

El recorrido de esta unidad se cierra con una de las escuelas psicolingüísticas más provocativas: el interaccionismo estructural desarrollado por Claudia de Lemos (2000), quien objeta la posibilidad misma de que un sujeto ya constituido se “apropie” o “adquiera” un “objeto” ajeno a él, el lenguaje, tal como hace pensar la misma expresión “adquisición del lenguaje”. Sostiene que el sujeto está capturado por la lengua que le ha permitido constituirse como tal en el lenguaje. Asimismo, discute la concepción de sujeto homogéneo y consciente supuesta por el cognitivismo y el constructivismo y, por consiguiente, la existencia misma de desarrollo en el lenguaje, aunque postule cambios del sujeto en relación con la lengua y el habla del otro.

Al abrir, entonces, un espacio de discusión sobre estos temas en el primer cuatrimestre, me interesa que los estudiantes no solamente se informen acerca de las teorías de adquisición, sino que también reconozcan sus alcances, sus límites, la clase de preguntas que pueden formular y los objetos que pueden investigar.

5.a.2. Investigaciones sobre oralidad, lectura y escritura

Destino la segunda parte del programa al estudio de investigaciones sobre oralidad, lectura y escritura desarrolladas en el marco de las teorías ya trabajadas durante el primer cuatrimestre. Sin embargo, en esta unidad se requiere realizar antes un planteamiento general de cada uno de los temas, no sólo desde la psicolingüística, sino también desde la lingüística, ya que no hay ninguna materia en el plan de estudios que aborde estos temas con especificidad. Luego del planteo general se presentan, para cada uno de estos campos de trabajo, una,

dos o tres investigaciones psicolingüísticas que provienen de distintas líneas teóricas. De este modo, pretendo que los estudiantes puedan continuar el debate epistemológico iniciado durante el primer cuatrimestre, pero que esta vez puedan ver, además, su incidencia en las decisiones metodológicas de los investigadores. Debido a que existe mayor concreción en el objeto de estudio, los estudiantes pueden advertir cuáles son las consecuencias pedagógicas de los distintos planteos psicolingüísticos.

Como se observará a continuación, en el desarrollo de cada uno de los temas de esta segunda unidad, no hay un criterio único de selección de las investigaciones, sino que se ha procurado que cumplan determinados requisitos:

- Pertenencia a las líneas teóricas estudiadas y discutidas durante el primer cuatrimestre. En efecto, las investigaciones seleccionadas pertenecen al cognitivismo simbólico (van Dijk & Kintsch (1980), de Vega (2001) en lectura, Hayes & Flower (1984), en escritura), al constructivismo (Ferreiro (1982), en alfabetización), al interaccionismo sociodiscursivo (Schneuwly (1988), en escritura), al interaccionismo estructural (Desinano (2005), en oralidad y escritura). En este sentido, cabe aclarar que se incluyen solamente dos líneas nuevas, el funcionalismo en oralidad y el conexionismo en lectura, debido a la relevancia de sus aportes. En estos casos no se incluyen investigaciones sino que solamente se discuten sus desarrollos teóricos.

- Desarrollo de una metodología de investigación consistente con su marco teórico y su objeto. Se seleccionaron investigaciones "duras" típicas de la psicolingüística experimental cognitiva. Trabajan con adultos y, si bien las investigaciones seleccionadas abordan específicamente el texto y, con ello alcanzan mayor validez ecológica, lo hacen en función de procesos seriales en producción y de variables semánticas y conceptuales específicas en comprensión (Hayes & Flower (1984), de Vega (1999)). La única investigación sociointeraccionista, por su parte, se desplaza metodológicamente del fuerte empirismo anglosajón y opta por una línea más interpretativa, respaldada por la tradición fenomenológica, lo que no le impide ni utilizar categorías establecidas por

el cognitivismo, ni describir cuantitativamente las variables observadas en los textos escritos (Schneuwly 1988). Las investigaciones cualitativas corresponden a las dirigidas y desarrolladas por Norma Desinano (2004, 2005), respectivamente, en oralidad y escritura. Si bien operan interpretativamente con las categorías teóricas provistas por el interaccionismo estructural, han logrado en ambos casos generar categorías descriptivas y teóricas específicas que, por una parte, son fieles a las manifestaciones fenoménicas de su objeto, pero que, al mismo tiempo, van conformando un objeto nuevo. Finalmente, la investigación piagetiana seleccionada muestra a la perfección cómo su línea teórica y el método clínico le permiten un planteo epistemológico de su objeto y la construcción de variables para dar cuenta de las categorías construidas a partir de los datos, lo que le da una fuerte consistencia interna.

- Perspectiva pedagógica. Esta unidad permite que la materia tenga una continuidad con Didáctica de la Lengua y la Literatura. Por ello algunas de las investigaciones seleccionadas coinciden con las que más repercusiones han tenido en el área didáctica. Es el caso de la de Van Dijk & Kintsch en lectura, la de Hayes & Flower en escritura y la de Ferreiro en alfabetización.

Es importante lograr que los estudiantes puedan discutir las implicancias pedagógicas de las distintas líneas epistemológicas estudiadas. De hecho, el contraste entre las distintas líneas teóricas puede orientar la tarea de enseñar lengua y literatura, desde el diseño concreto de situaciones prácticas de lectura y escritura, que pueden ser orientadas por marcos cognitivos, hasta la discusión del lugar y el valor de la educación y de la interacción entre el docente y los alumnos. En efecto, el interaccionismo sociodiscursivo, cercano a los funcionalismos en lingüística, otorga un inmenso valor a la educación y a la alfabetización, pues le acuerda a la escritura la capacidad de producir cambios en el funcionamiento lingüístico desde el punto de vista psicológico. Por su parte, a diferencia de los modelos más fragmentarios del cognitivismo, el constructivismo plantea un modelo integrado de un sujeto de conciencia, globalmente lúcido. Finalmente, en el interaccionismo estructural, se valora la interacción, pero no en tanto enseñanza,

sino en tanto formación de subjetividad, pues se concibe al sujeto como heterogéneo, inacabado, en demanda de otro y de una interpretación.

5.a.2.1. Oralidad

Con respecto a la oralidad, el planteo introductorio recupera las teorías funcionalistas, que son las únicas que pueden abordar el lenguaje en términos de interacción social y pueden relacionar entre sí las dimensiones semánticas, sintácticas y pragmáticas del lenguaje. Por otra parte, esta línea ha podido elaborar categorías para distinguir la concreción oral o gráfica de un enunciado del modo de organización del mismo, estrechamente relacionado con las condiciones de comunicación. Así, pueden situar las distintas tradiciones discursivas en un continuum, el que se extiende entre el polo de la inmediatez comunicativa al de la distancia comunicativa. Se revisan así las teorías funcionalistas norteamericanas (Givon (1979), Ochs (1979)) y europeas (Blanche Benveniste (1998), Hickmann (1984). De esta última línea proviene la segunda investigación psicolingüística seleccionada, a saber, la que se desarrolla desde hace unos años en la Universidad Nacional de Rosario, dirigida por Norma Desinano. En ella se ha partido de la descripción gramatical de las interacciones orales desde un punto de vista funcional — tarea apoyada en los postulados del grupo AXOIS, dirigido por Blanche Benveniste—, pero se ha abierto una posibilidad de interpretación de las clases de fenómenos construidas, por ejemplo, el paralelismo y el completamiento, desde las categorías de la teoría interaccionista brasileña, según la cual el sujeto oscila entre instancias en las que controla con cierta adecuación su discurso e instancias en las que no lo controla y produce efectos de “incoherencia”.

5.a.2.2. Lectura

En el caso de la lectura, el panorama de la investigación psicolingüística es bastante homogéneo, pues es un campo dominado por el cognitivismo, a pesar de

que hoy compitan en él modelos simbólicos —elaborados sobre la base de la metáfora de la computadora— y conexionistas—elaborados sobre la base de la metáfora del cerebro—. La psicología cognitiva ha prestado gran importancia a la comprensión en general, debido a su impacto en otros ámbitos, tales como la memoria, el razonamiento y la solución de problemas.

Asimismo, la investigación cognitiva sobre lectura que, durante las décadas del setenta y del ochenta, estuvo muy influenciada, además, por las categorías brindadas por la lingüística del texto, se ha desplazado hacia modelos que pueden dar cuenta de la actividad del lector. En un principio, los investigadores exploraron si las representaciones que se postulaban en torno al texto y al funcionamiento pragmático "proporcionaban concepciones psicológicamente plausibles de las representaciones y los procesos en los seres humanos" (Graesser et al., 2000). De ese modo, las representaciones proposicionales, que recuperaban predicaciones en el nivel del significado, fueron las que atrajeron en primera instancia el interés de los investigadores. El modelo proposicional de lectura de Van Dijk y Kintsch es el más conocido de los modelos cognitivos iniciales, que se caracterizaban por su fuerte énfasis en las propiedades del texto explícito. Debido al impacto que tuvo en nuestro medio, se discute tanto el modelo como algunas de sus implicaciones didácticas (Sánchez Miguel, 1997).

Sin embargo, ya en la década de los ochenta, se comienza a escuchar críticas a esta clase de modelos, cuya mayor debilidad es que no pueden tomar en cuenta de manera suficiente al lector, sus conocimientos y sus metas y, por tanto, no pueden ver el proceso lector como estratégico. Por eso es necesario sumar, en el desarrollo de la materia, una segunda clase de modelos cognitivos: los interactivos, que sostienen que en la comprensión del discurso intervienen diferentes procesos (léxicos, sintácticos, semánticos) que cooperan entre sí y que ponen en interacción distintas clases de conocimiento. De este modo, los estudiantes pueden aproximarse al rigor de los modelos experimentales, pero también a una de las teorías de la comprensión, la teoría de los modelos mentales, que se ocupa más específicamente del discurso. A raíz de la deriva de

la teoría de los modelos de situación hacia la postulación de la naturaleza corpórea del significado, se puede atisbar en la materia el modo en que la psicolingüística deriva hacia la neurolingüística y el estudio del cerebro (de Vega, 2005).

5.a.2.3. Escritura

En el ámbito de la producción lingüística, particularmente la escrita, volvemos a encontrar el debate entre las teorías cognitivas e interaccionistas, estudiado durante el primer cuatrimestre, pero que ahora reaparece para dar distintos valores a los parámetros comunicativos, a los géneros discursivos, a la escritura misma como factor de reorganización del sistema de producción lingüístico, a la interacción entre saberes y procesos redaccionales, a la actividad de textualización, a la capacidad para revisar y reformular lo dicho, etc. Si bien en producción del lenguaje hay también una dicotomía, dentro de la línea cognitiva, entre modelos modulares y conexionistas, estos últimos han trabajado fundamentalmente sobre la codificación fonológica, y en la carrera de Letras son más pertinentes los modelos modulares que abordaron con éxito niveles más altos, como la producción textual (Hayes & Flower, 1989) y el nivel sintáctico (Levelt, 1989).

En este caso he seleccionado tres investigaciones para trabajar producción escrita: en primer lugar, la desarrollada por Hayes & Flower sobre procesos redaccionales; en segundo lugar, la desarrollada por Schneuwly sobre géneros de texto dentro de la escuela sociointeraccionista; en tercer lugar, la desarrollada por Desinano dentro del interaccionismo estructural. Con estas tres investigaciones, los estudiantes pueden continuar la discusión teórica iniciada en el primer cuatrimestre, pero esta vez orientarla con especificidad a la escritura, y, al mismo tiempo, derivar implicancias pedagógicas de las teorías involucradas.

5.a.2.4. Sistema de escritura

Debido a las incumbencias del título que otorga la carrera de Letras, que incluye la docencia en el Nivel Terciario (destinado en nuestra provincia mayoritariamente a la formación de profesionales para el Nivel Inicial y los dos primeros ciclos de la Enseñanza General Básica) y la formación de formadores, resulta de fundamental importancia incluir las investigaciones realizadas sobre alfabetización inicial.

He seleccionado como investigación modelo la dirigida por Emilia Ferreiro sobre la construcción del sistema de escritura en el niño, publicada en México en 1979. Esta investigación latinoamericana de inspiración piagetiana ha contribuido indudablemente a recuperar la adquisición de la escritura como tema psicolingüístico y la instaló como un dominio del desarrollo. Desafiando la manera en que habían sido interpretados por otros investigadores de la misma línea los principios teóricos piagetianos, se propuso investigar si la escritura, un objeto cultural, era discriminada por los niños como objeto de conocimiento. Utiliza como metodología la entrevista clínica en estudios longitudinales y transversales con niños de entre cuatro y seis años de distintos medios socioculturales. Es indudable el valor de esta investigación que incluso llegó más allá de sus propios principios teóricos, ya que mostró con claridad que la comprensión del sistema de escritura no depende de principios lógicos comunes a todos los dominios de conocimiento, sino que requiere procesos y experiencia específicos de ese dominio notacional. Comparto, en este sentido, la opinión de Liliana Tolchinsky (1993), a pesar de lo que sostiene Emilia Ferreiro, quien intenta demostrar en numerosos artículos que los problemas cognitivos involucrados en la apropiación del sistema de escritura por parte del niño son los mismos que se ponen en juego en la construcción del sistema numérico.

En Argentina se impuso en los últimos años otra línea teórica en alfabetización: la de Ana María Borzone de Manrique, que se inició con los enfoques sociohistóricos, pero que, según mi opinión, actualmente está basada de

modo excluyente en investigaciones cognitivas. Sin embargo, no propongo esta línea, porque juzgo que está centrada, antes que en la investigación en sí misma, en la intervención didáctica.

6. Metodología

6.1. Bibliografía

La materia se basa en la lectura de fuentes: los estudiantes leen directamente a los representantes de las líneas teóricas. Sin embargo, ese requisito puede producir un impacto en la comprensión para lectores novatos en el área, como los estudiantes. Por ello se procura que esa adaptación sea realizada por los mismos teóricos. De allí que algunos de los textos seleccionados sean conferencias (Chomsky), aperturas de debates (Piaget), apéndices de libros (Miller), capítulos de presentación de marcos epistemológicos (Bronckart), libros de divulgación (Ferreiro). Si la teoría es compleja, se prefiere solicitar la lectura del libro completo (Chomsky, Fodor). Sin embargo, también se incluyen muchas publicaciones de investigaciones en revistas o libros especializados (Lemos, Desinano, de Vega, Hayes y Flower, Givón).

El material bibliográfico, entre los que se encuentran muchos clásicos del área, es seleccionado en función de la completitud que alcanzan en el desarrollo de la teoría o en la descripción de la investigación, de la posibilidad de transferencia didáctica y de la claridad expositiva del teórico o del investigador. Si se juzga que existe una investigación valiosa, pero demasiado extensa, se utiliza parcialmente o se reseña en el diseño de prácticos y parciales.

Uno de los problemas de la cátedra es que gran parte del material clásico y actual está en inglés, francés, alemán, portugués. Parte de la actualización de la bibliografía es posible merced a las investigaciones de psicolingüistas españoles. Los manuales traducidos del inglés constituyen una referencia, pero son ajenos a la estructura general de la materia. Por ello trabajo en estrecha relación con el

Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Humanidades, quienes pueden revisar las traducciones que realizo personalmente, las que se hacen en los equipos de investigación que dirijo o en los seminarios de especialización que dicto. La cátedra de Psicolingüística de la carrera de Letras de la Universidad de Rosario nos provee también traducciones, que se suman a las que se realizaban en la cátedra de Lingüística II de la carrera de Fonoaudiología de la misma casa de estudio.

6.2. Características de los estudiantes y función de clases teóricas y prácticas

En primer lugar, hay que hacer notar que el número de estudiantes en la materia varía notablemente de año a año, desde cuarenta y cinco hasta diez, porque el Plan de Estudios 2000 originalmente aprobado tenía una gran cantidad de imprecisiones y contradicciones que obligaron a suspender las correlatividades. De todos modos, la sola mención explícita de las materias correlativas en la versión aprobada en el año 2004 por el Consejo Superior contribuyó notablemente a la organización del cursado de las materias por parte de los mismos estudiantes. A pesar de que la asignatura está en el tercer año de la carrera, durante los primeros años de dictado no siempre se contó con un grupo homogéneo en cuanto a conocimientos y experiencias, pues se reunían estudiantes del plan de estudios anterior que cursaban la materia como optativa y estudiantes del profesorado o de la licenciatura del nuevo plan, que no cursan las mismas materias ni tienen los mismos intereses.

Debido a la complejidad de las teorías y de los textos propuestos como lectura se hace necesario que los estudiantes puedan dialogar con la docente a partir del material proporcionado.

Tanto teóricos como prácticos *asisten* la lectura porque

- presentan los contextos sociales o académicos en los que se desarrollan las teorías;

- explicitan las líneas relevantes de los textos propuestos en lecturas conjuntas de algunos de los párrafos;
- solicitan en forma oral o escrita paráfrasis, justificaciones, síntesis, opiniones;
- promueven que los estudiantes comparen permanentemente lo que están estudiando en el momento con lo que ya saben, con el propósito de aislar nociones teóricas centrales o perspectivas;
- intentan que los estudiantes formulen las preguntas de comprensión o los juicios de valor sobre los textos;
- amplían los textos propuestos como base con análisis, datos y ejemplos tomados de otros textos, investigaciones o propuestas didácticas de la misma línea teórica.

En el segundo cuatrimestre la relación entre teóricos y prácticos está orientada a lograr que los estudiantes puedan reconstruir la estructura central de la línea teórica analizada y, simultáneamente, describir y/o explicar a partir de tal línea teórica las actuaciones orales y escritas de niños, adolescentes o adultos y/o propuestas didácticas o de investigación. En ocasiones es necesario brindar por separado nociones del conocimiento gramatical y textual necesario para el desempeño en la materia, pues no todos los estudiantes pueden comprender el alcance concreto de las categorías descriptivas o teóricas que proponen lingüistas o psicolingüistas.

Puesto que comparto con los expertos en didáctica la idea de que “las formas más frecuentes del conocimiento son frágiles, es decir, que el conocimiento se genera de manera superficial, sin una comprensión auténtica, se olvida, no se puede aplicar o se ritualiza” (Litwin, 1996: 97), procuro evitar, de múltiples maneras, pero particularmente en las instancias de evaluación, que los estudiantes operen solamente con etiquetas simplificadoras sobre las teorías estudiadas. Me interesa que puedan reflexionar también a partir de un nivel de análisis epistemológico. Esa es la razón de la presencia de investigaciones en prácticos y parciales. Sólo así se pueden discutir los criterios con los que la

disciplina sostiene lo que es un descubrimiento, una metodología válida, un modo de pensamiento aceptable.

Asimismo, también me interesa que los estudiantes se planteen las consecuencias sociopolíticas y morales de las posiciones que, ante la enseñanza, asumen las distintas teorías analizadas en el programa. También por eso lo pedagógico se convierte en un criterio de selección de contenidos, de investigaciones, de material de análisis, si bien no nos ocupamos de construir derivaciones didácticas de las teorías porque entiendo que, por una parte, sería caer en un "aplicacionismo" y, por otra parte, ya existe una materia en el plan de estudio en la que discuten y construyen una didáctica para el área.

La materia Psicolingüística se basa en la continua discusión, evaluación y el resideño permanente de la práctica docente universitaria en función de las respuestas de los estudiantes, de los equívocos, de los imprevistos que afectan el tiempo de dictado, etc. En ese sentido, el meta-análisis de las clases es fundamental, pues consiste en recrear la clase, discutir la distancia entre la propuesta y los logros, evaluar las respuestas de los estudiantes, el núcleo de sus dificultades y proponer nuevas estrategias. Por tanto, y si bien el programa no tiene grandes modificaciones año a año en cuanto a los contenidos seleccionados (establecidos por el Plan de Estudios 2000) varía de modo notable el programa efectivamente vivido y construido conjuntamente con los estudiantes cada año de dictado (Barco de Surghi, 1992).

Debido a las características de esta publicación no me extenderé en otros aspectos metodológicos vitales en la materia, tales como los trabajos de campo y la interrelación entre docencia, investigación y extensión.

7. Conclusiones

Psicolingüística aborda la oralidad, la lectura y la escritura desde el punto de vista cognitivo y valora la relación entre sociedad, lenguaje y mente. Ahora bien, estos datos muestran que una materia como ésta necesita interactuar y

completarse con otras, capaces de abordar la lectura y la escritura como prácticas sociales, las transformaciones de la cultura letrada, la relación entre alfabetización inicial, alfabetización avanzada y alfabetización científica. Estos son espacios que le competen a la Carrera de Letras, a docentes, estudiantes y egresados. En efecto, se trata de nuestra posibilidad de trabajar ulteriormente sobre la forma en que en las distintas instituciones educativas se concibe el lenguaje y el lugar que le otorgan, un factor que incide en la reproducción de las desigualdades sociales, tal como se desprende de investigaciones que he realizado con profesionales de otras disciplinas y de distintas universidades sobre el tema y cuyos primeros avances se presentan en este volumen (Cfr. Ponce, Guadalupe).

Reflexionar sobre esta clase de problemas podría cooperar para que entendiéramos mejor a nuestros estudiantes y para prepararlos como futuros docentes que deben desempeñarse en diversos contextos institucionales y sociales. Quizás también así podríamos prepararlos para conformar equipos interdisciplinares destinados a fortalecer los distintos niveles de alfabetización en una de las provincias argentinas que más lo requiere.

Bibliografía

Bajtin, M. (1998 [1979]), *Estética de la creación verbal*. México: S XXI.

Barco de Surghi, S. (1992) "Rescate de un olvido: los programas como construcción". Taller Internacional de Educación Superior. Universidad de La Habana. Cuba.

Bruner, J. (1984) *Acción, pensamiento y lenguaje.* Madrid: Alianza.

(1991) *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva.* Madrid: Alianza.

Bronckart, J.-P. (1996), *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Nêuchatel/Paris: Delachaux et Niestlé.

Carretero, M. (2001) *Introducción a la psicología cognitiva.* Bs. As.: Aique.

Chomsky, N. (1992) *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. Madrid: Visor.

de Lemos C. (1992) « Sobre o ensinar e o aprender no processo de aquisiçâo da linguagem" En *Cadernos de Estudos lingüísticos.* Campinas. 22, 149-152. Traducido por la Dra Norma Desinano.

(2000) "Interrogando la noción de desarrollo: el caso de la adquisición del lenguaje". *Cultura & Psichology.* Traducido por la Dra. Norma Desinano.

de Vega M. , J. M. Díaz e I. León.(1999) "Procesamiento del discurso" en de Vega M. y F. Cuetos. *Psicolingüística del español*. Madrid: Trotta.

---------- (2005) "Lenguaje, corporeidad y cerebro. Una revisión crítica" en *Signos 38* (58). Pontificia Universidad de Valparaíso.

Desinano, N. (2004) "La escritura de textos científico-disciplinares en alumnos universitarios. Un estudio del funcionamiento del sujeto en el lenguaje". Tesis doctoral. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario.

-----------------(2005) "Fenómenos de estructuración en el texto oral". A publicarse en *Revista de Letras Nº 9.* Rosario: Universidad Nacional de Rosario.

Escandell Vidal, V. (2004) "Competencia comunicativa, arquitectura cognitiva y disciplinas lingüísticas", Madrid: UNED.

Ferreiro E. (1982) *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso.* Bs. As.: CEAL.

Flower L. y J. Hayes, (1994) "La teoría de la redacción como proceso cognitivo" en *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura.* Bs. As.: Lectura y vida.

Fodor, J. (1986), *La modularidad de la mente.* Madrid: Morata.

Graesser A. M., Gernsbacher y S. Goldman, "Cognición" en van Dijk T. (2000) *El discurso como estructura y proceso.* Barcelona: Gedisa.

Hickmann, Maya (1984) "Fonction et contextes le developpment du langage". *En Langage et comunication a l' age préscolaire*; Presses Universitaires de Reunes 2, Ed. M. Deleau. Traducido por la cátedra de Psicolingüística de UNR, pp. 27-57.

Karmiloff Smith A. (1994) *Más allá de la modularidad.* Madrid: Alianza.

Litwin, E. (1996) "El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda" en *Corrientes didácticas contemporáneas.* Bs. As.: Paidós.

Osgood, Ch. Y T. Sebeok, (1965) *Psicolingüística. Problemas teóricos y de investigación*. Barcelona: Planeta.

Rivière A. (1991) *Objetos con mente*. Madrid: Alianza.

(1996) « Debates actuales y vigencia de la obra de Vigotsky y Piaget » *Novedades Educativas. Nº 72. pag. 81.*

Sánchez Miguel, E. (1995) *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión.* Bs. As: Santillana.

Schneuwly B. (1988), *Le langage écrit chez l'enfant. La production des textes informatifs et argumentatifs*. Paris/ Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.

Schuster, F. "Filosofía y universidad": calidad y evaluación en la educación superior" en Alvarado y Lobosco (comp.) *Filosofía, educación y sociedad global.* UNESCO, 2005.

Tolchinsky Landsmann L. (1993) *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Anthropos.

van Dijk T. (1980) *Estructura y funciones del discurso.* México: SXXI.

Vygotsky L. (1995) *Pensamiento y lenguaje.* Barcelona: Paidos.

FORMAR INVESTIGADORES CRÍTICOS
Un acercamiento al conocimiento a través de la investigación

Mabel Parra

La ciencia comienza hoy a develar sus verdaderos rostros... no es ni diosa ni ídolo, tiende a confundirse cada vez más con la aventura humana de la que ha surgido.

Edgard Morin

…el saber se vuelve ubicuo… más una extraordinaria proliferación de inventos y de iniciativas sociales se acumulan en una masa inmensa de medios trágicamente infrautilizados; ¡tantos circuitos y agencias de viajes en este espacio, a un tiempo técnico y utópico, pronto reunidos en una misma red… y tan pocas personas tomando la salida!

Michel Serres

I. Introducción

En un mundo cambiante caracterizado por la globalización y el desarrollo científico y tecnológico se produce una generación, casi ilimitada, de datos que da lugar a lo que se puede llamar “la sociedad del conocimiento y la información” convertida en un contexto ampliamente demandante. Se trata de un mundo versátil que requiere sujetos críticos con habilidades y competencias para enfrentar situaciones de significativa complejidad.

Tal situación lleva a buscar, desde los ámbitos académicos, un acercamiento a campos culturales y científicos emergentes relacionados a problemáticas que merecen ser analizadas desde la complejidad y la diversidad. Para abordar estos nuevos paradigmas de la cultura contemporánea se hace necesaria la

participación de sujetos que integren y a la vez se sientan integrados en procesos sociales, políticos, ecológicos de la comunidad.

Seguramente, la Universidad es una de las instituciones convocada para la tarea, que será ardua, lenta y difícil. Es así, que, en el Plan 2000 de la Carrera de Letras se incorporan dos asignaturas: *Investigación* y *Seminario de Tesis* con el fin de formalizar el conocimiento científico. De esta manera se sistematiza la capacitación de los estudiantes, para que puedan ir, paulatinamente, formando parte de la comunidad científico-cultural como investigadores activos.

En el actual plan de estudio, modificado por Resolución C.S. Nº 103/07, estas dos asignaturas tienen un régimen cuatrimestral. La primera es dictada por docentes de la Escuela de Filosofía para estudiantes del profesorado y de la licenciatura en Letras. Se incluye en el programa la problemática epistemológica de las ciencias sociales y humanas. La segunda, *Seminario de Tesis* aborda lo que puede llamarse la "cocina de la investigación". La propuesta de trabajo para este seminario está orientada a determinar los fundamentos teóricos y las estrategias necesarias para que los estudiantes puedan, al concluir su cursado, proponer y realizar posibles investigaciones.

II. La investigación en la Carrera de Letras

La incorporación de propuestas de investigación más amplias en el ámbito de las ciencias sociales posibilita el afianzamiento de un espacio algo descuidado dentro de la formación, no sólo del futuro licenciado/a en Letras, sino también del futuro profesor/a: la investigación y, consiguientemente, la formación de investigadores.

En la carrera de Letras, se presentan tres áreas -pertenecientes al ámbito de las ciencias sociales -que abren posibilidades a la investigación: *literaria, lingüística* y *didáctica*. Actualmente, estas orientaciones se encuentran escindidas en el Plan de Estudios y con muy pocas probabilidades de construir espacios en donde se produzca la "conciliación" interareal o interdisciplinaria con la

incorporación de otras asignaturas. Por esta razón, es conveniente comenzar a reflexionar sobre las perspectivas de investigaciones integradas.

Más allá de las problemáticas propias de las tres áreas mencionadas, este Seminario conlleva una serie de cuestionamientos, que se irán planteando durante su desarrollo, tales como: para qué se investiga, qué supone investigar en ciencias sociales, qué es susceptible de ser investigado. A estos interrogantes pueden sumarse muchos más, ya que se trata del terreno de las ciencias sociales que, después de incontables diferencias teóricas y metodológicas, han logrando vencer desacuerdos para incorporarse al mundo del conocimiento con categoría de ciencia.

III. La investigación y las Ciencias del Lenguaje

A mediados del Siglo XX, en el ámbito de las ciencias del lenguaje el significado comienza a ser atendido y abordado en términos interdisciplinarios. Surgen distintas corrientes y disciplinas como la sociolingüística, la pragmática, la teoría del discurso, la etnometodología, entre otras, que abordan los problemas lingüísticos y los ubican en un contexto.

Robert de Beaugrande denominan a la narración de la historia de los estudios relacionados con el lenguaje: “la saga de las ciencias”. Considera que hasta alrededor de los años ’60, los científicos observaron el mundo real y lo describieron “con exactitud, apilando sin cesar más y más hechos y avanzando hacia la verdad definitiva”. Así, en el campo de la lingüística, los investigadores decidieron “desconectar el lenguaje y estudiarlo en sí mismo”, por ejemplo, ponen énfasis en la descripción de los sonidos, en los rasgos distintivos, en la sintaxis como un sistema de reglas, pero no logran relacionarlo con la realidad, para trabajar sobre datos auténticos y no “inventados” (2000: 67-69).

Mientras los positivistas y empiristas consideran que los estudios sobre comportamientos humanos no permiten establecer leyes y sólo reconocen una lingüística descriptiva, no explicativa que puede provocar dudas con respecto a su

cientificidad; lingüistas como Beaugrande -y muchos otros -observan que la explicación normativa conduce al ocultamiento del poder y la responsabilidad de la ciencia con respecto a los hechos del lenguaje. El compromiso de los investigadores de las ciencias del lenguaje es mayor cuando se trata del discurso (en todas sus manifestaciones) porque "es el principal canal humano para organizar la vida y decidir quién sabe y hace qué: si el conocimiento y el poder serán compartidos o acaparados, si la gente aceptará o rechazará la responsabilidad por lo que hace o dice" (ibidem: 79).

En la actualidad, el debate en relación con el carácter científico de la lingüística apunta a la complejidad del objeto de investigación: el lenguaje, porque sus diversas facetas convocan a variadas disciplinas, perspectivas teóricas y metodológicas. Pero esto no implica enfrentamientos, sino complementariedad en el enfoque de la investigación.

Las búsquedas actuales se inclinan hacia un complejo campo multifacético en el que se intenta conciliar posturas buscando el dinamismo de estudios provenientes, por ejemplo, de la sociología, de la etnografía que permiten una mirada desde perspectivas socio-culturales. Al respecto opina van Dijk que cada vez la lingüística se aleja más de la esfera tradicional para ingresar "en un ámbito más próximo al de las ciencias sociales: el de la *acción* y la *interacción*" (2000: 38).

Con respecto al área literaria, los estudios que marcan un hito significativo se da con el estructuralismo. Con los Formalistas Rusos y el Círculo Lingüístico de Praga, la investigación se centra en la descripción de la estructura del texto y se indaga sobre la "literaturidad" o sea, sobre lo que hace que un texto sea literario. Es así, que se descuida la función social y la naturaleza discursiva de la literatura. En las últimas décadas del siglo XX, al ampliarse el campo de la lingüística se atiende más a los aspectos pragmáticos del lenguaje que se trasladan a la teoría y la crítica literaria[47].

[47] En el área literaria se consideran dos ámbitos: la crítica literaria que implica un acercamiento al texto como instrumento ideológico y establece parámetros literarios que están legitimados por el

Las investigaciones literarias actuales se inclinan hacia un complejo campo interdisciplinario en el que se intenta conciliar posturas: las que consideran la inmanencia del texto y aquellas que atienden, además, al contexto socio-cultural. Desde la teoría sociocrítica se dirime la cuestión al tratar de describir el sistema textual y la estructura social para establecer relaciones entre ambos.

Tanto los actuales estudios lingüísticos, como los literarios han acuñado el vocablo *crítica* para referirse a las orientaciones vigentes en el análisis del discurso, las que van más allá del análisis inmanentista del texto; buscan un acercamiento a los contextos sociales, donde se ejercitan las formas simbólicas de dominación con el fin de determinar cómo se establecen y sostienen a través del discurso. Las investigaciones sobre el discurso conforman, hoy, un vasto campo multidisciplinario en el que, si bien, participan diferentes métodos y enfoques brinda un amplio panorama sobre el texto, la conversación, los procesos cognitivos, la interacción, las estructuras sociales.

Una investigación crítica, desde las disciplinas relacionadas con el lenguaje, considera como objeto de estudio no sólo los discursos sino también las prácticas sociales, porque el discurso es *ideológico*[48]*, histórico e interpretativo*, es una forma de *acción social*. Hoy, en lingüística crítica, la investigación aborda los discursos que dan testimonio de las políticas discriminatorias, de las luchas de género, de la tiranía mediática, de la segregación racial y de cualquier otro modo de dominación.

Ruth Wodak (2003: 18), una estudiosa del discurso, aludiendo al término crítica, aclara que algunos lingüistas pueden remontarse a la influencia de la Escuela de Frankfurt, pero que en este momento su uso es más amplio. Traza un paralelismo entre las teorías científicas y las teorías críticas; mientras las primeras manipulan el mundo natural, son objetivantes (establecen la distinción entre la

---

prestigio de las instituciones, como el periodismo, las universidades, entre otras. Por otro lado, la teoría literaria entra en el ámbito de la ciencia por cuanto delimita su objeto de estudio y marca líneas metodológicas para acercarse a dicho objeto.

[48] Se define ideología desde los tres usos del término que plantea Ricoeur (1984: 90-94): 1) como distorsión o simulación, rescatando el concepto que proviene del marxismo; 2) como justificación o legitimación, ligada al fenómeno de la dominación con pretensiones universalistas de validez; 3) como integración, o sea “estructura simbólica de la memoria social”. Estos tres usos no son independientes, se sostienen mutuamente.

teoría y los objetos a los que se refiere); las segundas se "proponen lograr que los agentes tomen conciencia de la coerción oculta" para poder liberarse de esa sujeción, además estas teorías son reflexivas "porque siempre forman parte del objeto que describen" (Ibidem: 34).

IV. La investigación y la Didáctica

Las investigaciones realizadas hasta hace algunas décadas, en el área didáctica, se ubicaron fuera de las instituciones educativas. En la actualidad, es cada vez mayor la necesidad de que los docentes en ejercicio, y no los investigadores ajenos al aula, tomen conciencia de la eficacia de una mirada reflexiva. El reto consiste en investigar, sobre la marcha, las prácticas en la clase y ponderar los resultados obtenidos en función de los factores sociales, culturales y cognitivos que influyen en el proceso enseñanza-aprendizaje.

En el área de la didáctica, nos encontramos con un objeto en construcción, por lo que el avance en la investigación se realiza en forma espiralada, en un constante vaivén entre la teoría y la práctica. Así, las posturas etnográficas brindan estrategias de intervención que se concretan en las aulas y ayudan a entender lo diverso como complementariedad y no como conflicto.

Cualquier acercamiento al fenómeno didáctico implica un abordaje antropológico de la investigación que se inicie, o sea, una preocupación por el hombre en su relación con el contexto social, histórico, ambiental, espiritual, etc. Entre las líneas de investigación que se acercan a una perspectiva etnográfica, han surgido, respondiendo a una lógica cualitativa, por ejemplo: las perspectivas etic/emic[49], la investigación acción participativa, I-D (investigación + desarrollo tecnológico)[50].

---

[49] Los conceptos *Etic/Emic* se utilizan en investigación cualitativa. *Etic* hace referencia a una perspectiva descriptiva. *Emic* integra la interpretación socio cultural de una comunidad.

[50] I+D (investigación más desarrollo) intenta armonizar la investigación científica y el desarrollo tecnológico para que el docente tenga alternativas en su desempeño sin caer en extremos que conducen a la deshumanización y a la sectorización. I+D es una propuesta de investigación etnográfica en la formación del futuro docente.

Otro espacio de la investigación didáctica – que comparte con la lingüística- está conformado por los marcos teóricos que ofrece el análisis del discurso[51]. Desde esta perspectiva se analiza la interacción verbal-comunicativa en ámbitos educativos con el fin de develar las prácticas institucionales y los marcos políticos e ideológicos presentes en el discurso.

V. Propuestas para el dictado del Seminario

El porcentaje de estudiantes a quienes la redacción de la tesis les lleva mayor cantidad de años que el empleado en la carrera, o que no llegan a presentarla, es considerable. Por esta razón, se propone replantear la ubicación del *Seminario de tesis* en el plan de la carrera y considerar la importancia de la obligatoriedad de las materias correlativas[52] para que los alumnos tengan las competencias necesarias cuando aborden la investigación. Si bien está previsto que sea cursado por quienes se inclinan por la licenciatura, se ofrece el seminario para el profesorado como materia optativa.

Asimismo, es conveniente (casi imprescindible) que paralelamente al cursado del Seminario, o con anterioridad, el estudiante se adscriba a un proyecto de investigación relacionado con el tema que seleccione para su tesis. Pero como no sólo investiga el licenciado, sino también el docente, quienes elijan el profesorado pueden participar del cursado del Seminario y vincularse a un proyecto relacionado con el ámbito de la didáctica. De esta manera, se evitará caer en la falsa dicotomía de separar la docencia de la investigación, tal como cuando se separa la teoría de la práctica.

En el plan de estudios se considera que la práctica investigativa se lleve a cabo desde diferentes cátedras. Si esto se pone en práctica, la tesis no será el

[51] En esta perspectiva se incluye el discurso en el aula. Los estudios más relevantes provienen de Halliday, Bernstein, Cazden, entre otros. En Argentina son significativas las investigaciones realizadas por Gustavo Constantino (1996, 1999).

[52] Por problemas en la implementación del Plan 2000, el régimen de correlativas estuvo suspendido, lo que motivó cierto desorden en el cursado de las materias.

requisito final para obtener un título, sino la construcción y la integración de herramientas conceptuales y metodológicas adquiridas en forma paulatina. A su vez, supone que la construcción del diseño y la redacción posterior de la tesis sea un proceso cooperativo en el que intervengan: tesistas, directores y docentes que desde distintas áreas colaboren como "consultores". Parafraseando a Serres la formación de investigadores debe resultar del "mestizaje de las buenas voluntades presentes", es decir, que maestros y discípulos compartan aquello que no es propiedad exclusiva de ninguno: el saber. Por esta razón, la inserción de los estudiantes en proyectos de investigación puede servir para que interroguen y puedan ser interrogados, para que cuestionen y puedan ser cuestionados, así, comprenderán que en esta práctica social, compleja y atravesada por las configuraciones culturales propias de la época, no están separadas la vida y la ciencia, y que la crisis y el caos estimulan los procesos de autorregulación donde actúa el sujeto.

Para lograr mejores resultados propongo realizar algunos ajustes en el programa de este Seminario de acuerdo con los siguientes ejes:

1. El planteo teórico de la problemática de la investigación social: es necesario realizar un breve recorrido por los paradigmas que marcaron hitos significativos.
2. Las etapas del proceso investigador: tema, planteamiento de problemas, antecedentes, variables, hipótesis, métodos y técnicas.
3. La escritura como un proceso necesario para estimular el desarrollo lingüístico, cognitivo y social de los estudiantes.

Los dos ejes 1 y 2 comienzan a abordarse en el primer cuatrimestre cuando cursan *Investigación,* sin embargo los contenidos se afianzan en el Seminario. El problema más relevante radica en el Seminario-taller cuando el alumno se enfrenta a serias dificultades porque ciertas competencias teóricas y metodológicas para plantar el diseño de su tesis o de cualquier investigación, no son suficientes.

La selección del seminario como metodología de trabajo obedece a que es una técnica de enseñanza basada en el trabajo en grupo, en el intercambio oral de información, utilizada para profundizar un tema desde el debate y el análisis colectivo.

El seminario posibilita el diálogo y la discusión en un grupo cuyos integrantes tienen intereses comunes. Se organizan actividades alrededor de un tema que requiere de la consulta a fuentes o personas especializadas y de la búsqueda bibliográfica. Posteriormente se comparte el material relevado por lo que el seminario se constituye en un ámbito de investigación ya que exige la selección, la clasificación del material y también la formulación de problemas e hipótesis que lleven a conclusiones parciales o nuevas inquietudes.

La selección de la técnica del taller permite convertir el aula en un lugar de trabajo en donde se busca el intercambio de ideas, interpretaciones y valoraciones acerca de los temas tratados. En el taller se construye o se reconstruye algo compartiendo experiencias, inquietudes. Las estrategias propias del taller preservan la libertad de gestión, la capacidad crítica y reflexiva de los participantes y la construcción conjunta de saberes.

Tanto el seminario como el taller responden a los lineamientos de una propuesta didáctica crítica por cuanto cada uno de los integrantes es el protagonista de las actividades y pone en juego sus experiencias y competencias.

VI. El taller de escritura como complemento del Seminario

Por lo general, en Salta, y posiblemente en Argentina, la tasa de graduados de carreras de grado o posgrado que tengan como exigencia final un trabajo de investigación (tesis, tesina, etc.) es baja (Carlino, 2002; Arnoux, et. al, 2004). El estudiante enfrenta, en primer lugar, el diseño de tesis que implica seleccionar y definir la orientación de su investigación; en segundo lugar, la redacción de un escrito cuya extensión y complejidad lo intimidan, porque no ha tenido experiencias anteriores – con pocas excepciones- para integrar conocimientos,

organizar material teórico y empírico, además, construir en sus escritos otra figura de enunciador: ahora no es un repetidor de contenidos, sino “un productor de nuevos conocimientos” (Carlino, 2003).

El Seminario de tesis, así planteado, no puede reducirse a un cuatrimestre, sino debe tender a conformar un espacio de auto-cooperación y acompañamiento *permanente* hasta que cada integrante del grupo pueda avanzar en su investigación. Esto requiere de una adecuada intervención didáctica para posibilitar la permanente revisión de los escritos no sólo por parte del docente, sino que, además, los otros estudiantes se comprometan en la lectura y la valoración de los trabajos de sus compañeros.

El docente a cargo del Seminario debe proporcionar los contenidos teóricos necesarios para que el alumno comprenda la dimensión comunicativa, las características, el estilo, las estrategias, los requisitos de presentación de los textos académicos–científicos y, además, abordar la conceptualización de la escritura como una actividad dinámica, recursiva y de resolución de problemas. Asimismo, es ineludible la “interacción cooperativa” entre los estudiantes, por lo que se pueden programar actividades destinadas a la lectura y al comentario de los escritos, empleando distintas técnicas, tales como la lectura por parejas, en pequeños grupos, mediante cuestionarios, etc.

Estas dos funciones realizadas por los integrantes (profesor y alumnos) del Seminario: *intervención e interacción*, requieren de otra manera de posicionarse frente a los escritos. Se trata de formar grupos críticos de lectura y escritura para que la tarea del tesista no sea solitaria y, especialmente, para que analice y plantee, en sus trabajos y en los de sus pares, criterios que ayuden en la producción y corrección de los textos.

Paula Carlino (2005) expone cuatro razones para incluir en los Seminarios de tesis la interacción y el comentario entre pares:

1. *Sociocultural* porque la interacción en el Seminario de tesis se constituye en una “práctica social” que proyecta a los estudiantes a los ámbitos académicos en los que deberán afrontar la crítica y la valoración. Al

producirse en las últimas décadas del siglo XX una proliferación de centros y grupos de investigación, el egresado se enfrenta a los desafíos generados desde la misma universidad o desde los variados ámbitos donde polemiza la comunidad científica. Esto le exige una permanente preparación para que pueda incorporarse a la “aldea global del conocimiento” con las competencias necesarias acordes a la velocidad de los cambios científicos.

2. *Didáctica* porque en la interacción docente-alumno se facilita el abordaje de las dificultades proponiendo estrategias grupales para mejorar el uso del lenguaje, reconocer los pasos del proceso de trabajo y la relación entre contenido y metodología, desarrollar la capacidad de cooperación, etc.

3. *Institucional* porque se propone incorporar a la tarea académica “círculos de escritura de tesis” que, paulatinamente, puedan constituirse en espacios de opinión y acompañamiento de los tesistas. De esta manera, seguramente, se puede disminuir la deserción.

4. *Cognitiva* porque en interacción se construye y se organiza el conocimiento. Además, porque se construye un espacio de reflexión sobre los aprendizajes adquiridos, así la evaluación se convierte en producción permanente de conocimientos.

El Seminario puede conformarse como el lugar donde los estudiantes comprendan la lógica de un proceso de investigación y pongan en juego variadas estrategias escriturarias y, además, donde se asuman como sujetos de un discurso que presenta las complejidades propias de un discurso científico y como sujetos productores de conocimientos.

La investigación, hoy, no puede pensarse en disciplinas escindidas, sino integrada en las redes de conocimiento transdisciplinar, puesto que el campo de investigación se ha tornado tan vasto que se hace difícil abarcarlo desde la estructura de una sola disciplina. Sin embargo, no basta con realizar investigaciones multidisciplinarias, como opina Perla Aronson: “resulta necesario integrar en las currícula la enseñanza de destrezas que tomen en cuenta la fusión

de los planos de producción y utilización y que, simultáneamente, valorice el aspecto “práctico” o “aplicado” del conocimiento”. De esta manera se construye el conocimiento y se interviene en la vida misma de las sociedades desde una concepción sustentada en problemas que se originan y se procuran resolver en el contexto donde se investiga desde múltiples miradas.

Bibliografía

AA.VV. (2003) *Actas del 1º Simposio electrónico: Las tres T (tesis, tesistas y tutores)*, Sociedad Argentina de Información, Buenos Aires.

AA.VV. (2005) *Actas del 2º Simposio electrónico: Las tres T (tesis, tesistas y tutores)*, Sociedad Argentina de Información, Buenos Aires.

Ander Egg, Ezequiel (2003) *Métodos y técnicas de investigación social*, *Cómo organizar el trabajo de investigación*. Volumen III, Buenos Aires: Lumen.

Ander Egg, Ezequiel (2003) *Métodos y técnicas de investigación social*, *Técnicas para la recogida de datos e información.* Volumen IV, Buenos Aires: Lumen.

Ander Egg, Ezequiel (2004) *Métodos y técnicas de investigación social*, *La ciencia: su método y la expresión del conocimiento científico.* Volumen II, Buenos Aires: Lumen.

Arnoux, Elvira, et. al. "La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado" en *Revista de la Maestría de Salud Pública*, Universidad de Buenos Aires, Año 2, Nº 3, Julio de 2004.

Balsa, Carina y María Belén Fernández (2005) "El tesista y la tesis: la investigación como proceso integral en las carreras sociales", http://file//E:\ponencias\htm\PO9-Balsa.htm

Bargadi, Daniela (1996) *Ciencias Sociales. Cuaderno de Epistemología Nº 1*, Universidad Nacional de Salta.

Barragán, Rossana (1999) "Guía para la formulación de proyectos de investigación" en AA.VV. *Formulación de proyectos de investigación*, La Paz (Bolivia) PIEB/Sinergia.

Beaugrande, Robert (2000) "La saga del análisis del discurso" en van Dijk (comp.) *El discurso como estructura y proceso*, Barcelona: Gedisa.

Blaxter, Loraine, C. Hughes y M. Tight (2005) *Cómo se hace una investigación*, Barcelona: Gedisa.

Bolívar, Adriana (1994*) Discurso e interacción en el texto escrito*, Universidad Central de Venezuela.

Bunge, Mario (1997) *La ciencia, su metodología y su filosofía*, Buenos Aires: Siglo XXI.

Carlino, Paula (2005) "Revisión entre pares: un proceso y una práctica social que los posgrado pueden enseñar".

http://crub1.uncoma.edu.ar/novedades/trabajos/Carlino.pdf

Constantino, Gustavo (1996) "Didáctica y Lingüística: interdisciplina desde el Análisis del Discurso", *Actas de las 1º Jornadas Interdisciplinarias*. Córdoba: Esc. de Lenguas. UNC.

.... (2003) "El Análisis del Discurso en la investigación educativa y en la enseñanza escolar"*,* en *Actas de Coloquio de Análisis del Discurso*, Comodoro Rivadavia, U. N. de la Patagonia.

Cubo de Severino, Liliana (2005) *Los textos de la ciencia*. *Principales clases del discurso académico-científico,* Córdoba: Comunicarte.

Dalmagro, Ma. Cristina (2006) *Cuando de textos científicos se trata…* Córdoba: Comunicarte.

Di Filippo, Josefina (2003) *La sociedad como representación. Paradigmas intelectuales del siglo XIX*, Universidad de Belgrano, Buenos Aires: Siglo XXI.

Eco, Umberto (1983) *Cómo se hace una tesis*, Barcelona: Gedisa.

Flax, Javier (1992) "Ciencia, poder y utopías. Posibilidades de la ciencia en la Argentina" en Díaz y Sheller (comp.) *Hacia una visión crítica de la ciencia*, Buenos Aires: Biblos.

Forni, Floreal, Ma. Antonia Gallart e Irene Vasilachis de Gialdino (1993) *Métodos cuantitativos II. La práctica de la investigación*. Buenos Aires: Centro Editor de A.L.

López Morales, Humberto (1994) *Métodos de investigación lingüística*, Salamanca: Colegio de España.

Martín, E. (1972) *Qué es la investigación lingüística*, Buenos Aires: Columba.

Morín, Edgar (1984) “Por la ciencia”, “Por un paradigma de complejidad”, “Método y teoría” en *Ciencia con consciencia*, Barcelona: Anthropos.

……………. (2002) “La noción de sujeto” en Schnitman, *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*, Buenos Aires: Paidós.

Muñoz Raso, Carlos (1998) *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis*, México: A Simon & Schuster Company.

Núnez Ladevéze, Luis (1993) *Teoría y práctica de la construcción del texto*, Madrid. Ariel.

Ricoeur, Paul (1984) *Educación y Política. De la historia personal a la comunión de libertades*, Buenos Aires: Editorial Docencia.

Serres, Michel (1995) *Atlas*, Madrid: Cátedra.

Sirvent, Ma. Teresa, Dossier del Seminario de Tesis, Maestría en Didáctica, UBA-UNSa.

Van Dijk, Teum (comp.) (2000) *El discurso como estructura y proceso*, Barcelona: Gedisa.

Velasco, Honorio y Ángel Díaz de Rada (1997) *La lógica de la investigación etnográfica*, Madrid: Ed. Trotta.

Weinerman, Catalina y Ruth Sautu (comp.) (2001) *La trastienda de la investigación*, Buenos Aires: Lumiere.

Wodak, Ruth y Michael Meyer (2003) *Métodos de análisis crítico del discurso*, Barcelona: Gedisa.

RESISTIR EN LAS CONTRADICCIONES
ENSAYO PARA UN PROGRAMA DE ACCIÓN PARA EL ÁREA TEÓRICA

Raquel Guzmán, Beatriz Elisa Moyano y Susana A. C. Rodríguez

En una época como la nuestra, donde se dice que los espacios para el diálogo y la comunicación han sido clausurados, quiero dirigir la mirada no hacia la derrota sino hacia aquellas pequeñas chispas de pasión que ofrecen cierta esperanza.
Francine Masiello, *La literatura como resistencia*

En su *Breve introducción a la teoría literaria* Jonathan Culler (2004) propone pensar la teoría como una expectativa de pensamiento futuro, como "un proyecto de pensamiento en marcha que no se detiene". Suena aún más seductora su perspectiva si pensamos que el objeto por el cual o en nombre del cual apelamos a un saber de orden teórico, la literatura, tiene carácter dinámico y por ende, requiere que se constituya un espacio plural, un diálogo permanente entre diferentes posturas. Sin embargo, parece de rigor que en la escena académica se entable una encarnizada batalla por imponer una perspectiva por sobre las demás, una lectura como modelo de otras futuras, tal como impone el comentario de textos aún en vigencia en algunas instituciones de enseñanza de la literatura. En ocasión de elaborar el "Cuaderno de orientación" que acompañaría la selección de textos narrativos de *Desembarcos en el papel*, discutimos en el interior del proyecto de investigación de qué manera operan los cuestionarios y guías de lectura en la práctica docente y observamos en los manuales la persistencia de modelos que responden, tácitamente, a la demanda de los profesores. Decidimos que reemplazaríamos aquéllos por una serie de orientaciones respecto de cada uno de los textos seleccionados, abriríamos sus lecturas a la amplia red intertextual e interdiscursiva en que se inscribían, sin desmedro de otras intervenciones críticas que dejábamos en manos de los docentes.

El peso de una tradición de lecturas de sometimiento crítico cierra a los estudiantes el abanico de posibilidades que sólo el debate puede alimentar, hace

que deje de circular el aire y la asfixia los obligue a buscar en otros ámbitos[53] un espacio de contención. Es un lugar común hablar de la crisis de la educación literaria en una época en que, paradojalmente, especialistas de otras áreas del saber recurren a los textos literarios para recuperar ficciones que los ayuden a pensar el presente. Tal giro nos involucra, porque otros aprovechan los espacios que dejamos vacíos, y nos exige realizar una propuesta que contemple la búsqueda de la formación integral de los estudiantes, que tenga en cuenta el aspecto humano involucrado en la escena educativa y, lo más importante, que se aleje de las lecturas domesticadoras, de la "pedagogización" de la lectura a la que alude Jorge Larrosa.

El espacio áulico es un puente que puede servir para estimular la reflexión y la generación de ideas o para domesticar a los futuros docentes e investigadores a fin de que reproduzcan, no sólo una manera de leer, sino también, y lo que es más grave, una serie de *actitudes* y *posiciones* frente al objeto de saber, un *habitus* en términos de Bourdieu. Pero antes de pensar en la instancia de las decisiones que toma cada estudiante a fin de configurar su destino como docente o investigador, la primera cuestión que se debe analizar es la que comprende sus competencias de lectura y escritura, aquéllas con que llega a la universidad. En las asignaturas de primer año, por ejemplo, se puede percibir que existe un quiebre, un hiato entre la expectativa manifestada con respecto a la carrera y su rendimiento, y se observa cómo aquella cae en el terreno del fracaso y la desilusión. Se impone entonces discutir la articulación entre educación media y universidad, por ende, se torna imprescindible escuchar las voces de quienes están ejerciendo la docencia en diferentes zonas geográficas y sociales. Porque más allá de la evaluación impuesta desde los organismos de control universitario, la palabra de nuestros egresados en el medio debería obrar como diagnóstico y evaluación, permitirnos pensar las prácticas que son productivas en orden a la mejor formación de los estudiantes, el reconocimiento del valor de la literatura, la pertinencia para el

[53] ¿No es un síntoma que muchos de nuestros estudiantes abandonen la carrera y que algunos se inscriban en Ciencias de la Comunicación?

trabajo docente, y aquellas que necesitan ser revisadas, debatidas, modificadas y aún evitadas en el marco de la carrera. La articulación con la escuela media puede mejorarse también con un trabajo hecho desde las cátedras de primer año, que podría realizarse con anterioridad al ingreso universitario a través de —por ejemplo— cursos sobre temas de humanidades con la participación de estudiantes de nivel polimodal en el marco de un proyecto, para complementar la formación de ese nivel y recoger información sobre los conocimientos requeridos.

Por otro lado, es necesario advertir que son insuficientes los espacios curriculares y las respuestas institucionales que se ofrecen para revertir el abandono que se registra sobre todo en la mitad del año lectivo. Al alumno de primer año se lo enfrenta a un discurso, el literario, seductor en su evanescencia pero muy complejo y, en ocasiones, absolutamente inaprensible dada la exigencia de realizar con los textos seleccionados un trabajo especial sobre el lenguaje. Asimismo, se trata de textos cada vez más corridos a los márgenes en la cultura audiovisual, o mejor dicho, en la "civilización del tópico" que según Deleuze oculta las imágenes imponiendo un régimen de domesticación sobre las percepciones[54]. ¿Cómo acercar más (y no alejar definitivamente) a aquellos que todavía pueden ser pasibles de dejarse seducir por su atractivo? ¿Cómo provocarlo en aquellos que no lo tengan? Indudablemente ese es el desafío de *Introducción a la Literatura*, una cátedra axial en el primer año de la carrera que debe afrontar una situación particularmente compleja.

Su *primera dificultad* emerge de la distancia entre las escasas competencias de los ingresantes para la lectura de textos literarios, causada por la supresión de su estudio en casi toda la diversificada curricula del polimodal, y las expectativas de leer reflexivamente un corpus literario que atraviesa la historia literaria de occidente, dimensión cuyo espesor se ha perdido luego del embate sufrido por la enseñanza de la historia.

La *segunda dificultad* está dada por la incorporación de un lenguaje técnico específico que resulta totalmente ajeno a las experiencias educativas en las que

[54] Cfr *La imagen tiempo. Estudios sobre cine 2*. Barcelona: Paidós, 1987 [1985].

estuvieron implicados. Distintos estudiantes han manifestado su extrañeza ante los conceptos teóricos, las dificultades para leer textos extensos que asocian diversos conceptos y la limitación para establecer relaciones entre estos y los conocimientos previos.

De cara al problema, creemos que hacer visibles las operaciones que entran en juego en el proceso de lectura de una selección determinada de textos puede ser iluminador para percibir el carácter histórico y social de los textos y de las estrategias puestas en juego en la lectura. Ya estamos ante una primera conceptualización. El estudiante comenzará a comprender que su conocimiento se desarrollará mediado por otros conocimientos, que los procesos de lectura y escritura son reversibles: leer un texto supone el reconocimiento de las huellas de otros textos, sin que en esta etapa se discriminen los verbales de los no verbales que su memoria pueda actualizar. Ese paso promoverá las primeras (sencillas) escrituras de los estudiantes, sin la pertinencia analítica que más adelante se exigirá, pero que impulsará, si está bien gestionada, una práctica constitutiva de ellos mismos como sujetos. Poco a poco se introducirán algunos conceptos teóricos tomados de las teorías lingüísticas que en forma simultánea cursan en el primer año, se contrastarán nociones de texto, de contexto, de intertexto, que pueden servir para iniciar a los estudiantes en la búsqueda más precisa, ahora, de las huellas de otros textos y discursos, además de inscribir aquello que leen en uno de los momentos históricos de ese texto mayor que es la cultura, según Lotman.

El paso entre la perspectiva histórica, que permite a los estudiantes dar espesor a sus lecturas reconstruyendo el proceso que hizo posible la aparición de determinados textos literarios, y la representación teórica, aparece como la *tercera dificultad* importante. Reflexionar sobre este proceso exige seguir las transformaciones de las teorías abocadas -en especial- al estudio de la literatura y el enfoque que desarrollaron en relación con sus principales nudos problemáticos. Insta a seguir las transformaciones de las teorías, qué géneros históricos se diseñaron, cuándo y por qué se pensaron teorías generales de los géneros, cómo

se constituyeron como objetos teóricos los movimientos artísticos y de qué forma se articula la manera de pensar la literatura con el modo de hacer literatura. Sólo en esta instancia sería posible concentrarse en los géneros y movimientos en que se sitúan las obras que progresivamente se leerán. El siguiente paso daría comienzo a una serie de preguntas en torno al género histórico y teórico en el que se sitúan las obras leídas; a su inscripción en algún movimiento literario, a la posición que ocupan en la memoria cultural actualizada en y por la circulación en las instituciones de mediación (educativas y de los diversos medios de comunicación).

Sería necesario, como ya dijimos, compartir este trabajo con las otras cátedras de primer año, para no reducirlo sólo al marco de la asignatura y poder superar en conjunto las dificultades iniciales, nos referimos a Comprensión y producción de textos, Lingüística, Historia y Filosofía, en una articulación de tipo horizontal, a fin de que cada equipo docente tenga una perspectiva general de lo que el estudiante está cursando y pueda, cada uno con su estilo particular y desde la especificidad de su disciplina, establecer las conexiones que permitan a los jóvenes configurar un sentido integrador de su experiencia de primer año. No creemos que la única posibilidad sea la de volver a las "introducciones históricas a..." planteadas hace algunos años, en las que forzábamos los objetos de estudio para coincidir con las otras materias, bastaría saber *qué hace el otro* con un simple intercambio de programas para realizar relaciones que permitan la integración.

En el Plan vigente en nuestra carrera *Prácticas Críticas* se propone en simultaneidad con el cursado del segundo cuatrimestre del primer año, ello implica una profundización de las prácticas de lectura y de escritura. Se observa que si se acentúan los contenidos de crítica literaria se aumentan las dificultades de los estudiantes, lo que hace deseable su traslado a posteriori del cursado de Teoría literaria 1 y 2; de tal modo que la escritura crítica se enriquezca con los fundamentos teóricos no sin antes recorrer, por dar un ejemplo, la crítica literaria producida en Salta sobre textos salteños a fin de reconocer los marcos teóricos

desde los cuales fueron hechas esas lecturas. Si persiste como asignatura de primer año debería integrar los saberes interdisciplinarios de forma productiva, lo cual equivale a planificar un trabajo conjunto.

En *Teoría Literaria I,* a partir de los resultados del diagnóstico del plan 1992, que arrojó como resultado la falta de “articulación fluida entre la teoría y los criterios de abordaje al texto”, se intentó para el 2000 el desarrollo de dos competencias básicas, de orden cognitivo –poder pensar- y de orden pragmático –saber relacionar la teoría con los modos de lectura de los textos, lo que implica saber leer y poder escribir la experiencia de lectura. A pesar de estos esfuerzos, aún en la actualidad resulta difícil que la totalidad de estudiantes inscriptos consigan superar las dificultades de comprensión de textos literarios y teóricos a lo largo del primer cuatrimestre del dictado de la materia.

Es un lugar común decir que sin lectura teórica la escritura crítica no tiene fundamentos, pero lo que no discutimos a fondo es de qué modo se hace la gradación necesaria para que la caja de herramientas que es teoría no se convierta en una caja de Pandora, y la llave para ejercer la libertad que requiere la lectura sea una verdadera clave y no una pesada carga imposible de sostener.

Leer los cuestionarios que estudiantes y docentes respondieron durante este año como forma de evaluación del plan 2000, permitió constatar que las previsiones realizadas no alcanzaron a cubrir las expectativas y necesidades de unos y otros. Las conexiones previstas en la formulación del plan de estudios se desarticularon en su puesta en ejercicio, estalló el sutil entramado que al estudiante le hubiera permitido adquirir y sostener formaciones específicas en las áreas lingüística y literaria en función de la práctica docente y la investigación. Según entendemos, el fracaso del plan en gran parte es resultado de una política universitaria que no asumió las condiciones en las que ingresan los estudiantes a los estudios de grado, unido al desinterés del cuerpo docente por fortalecer las cátedras de los primeros años de la carrera, cruciales para contener y alentar la prosecución de los estudios. Además, la mayor parte de las investigaciones, base de la acción docente, se orienta por encima de las demandas educativas del

medio; los pocos egresados del plan en cuestión se encuentran con un panorama de trabajo cuya petición mayor es la alfabetización y el espacio reservado a la literatura parece estar en retroceso.

La red longitudinal que trazamos se entrama también con las cátedras que se ocupan de las literaturas específicas, las relaciones de mutuo intercambio quedan sin explicitarse, en un espacio de ambigüedad y superposiciones. El objeto de estudio parece entonces variar de cátedra a cátedra y se desdibuja para el estudiante la diversidad de enfoques posibles, los fundamentos de esas perspectivas y, por cierto, la importancia de su discusión.

Se observa, por ejemplo, que muchos estudiantes procuran en algunas asignaturas como Filosofía un ámbito para darle sentido a su formación, cual si fuera el “interpretante”, en el sentido que Charles S. Peirce da a la terceridad sígnica, de la lucha que se establece en la actividad de significar un objeto de estudio en constante dinamismo. De hecho, sería importante la habilidad de observación y análisis que la formación teórica -lingüística y literaria- puede proveer para encarar una transformación que vaya más allá de la burocracia. Pero la necesaria interrelación entre estos dos saberes, que juegan una partida de carácter integral, no es percibida por los estudiantes porque no se ejercita un espacio de discusión entre las áreas. La zona del diálogo, complementario del anterior, puede configurarse no sólo en los intercambios docentes, sino también en la discusión teórica que otorgue permeabilidad a estos espacios. A la visión fragmentada de las teorías literarias –desvinculadas de su contexto de producción– le corresponde también una visión atomizada de las teorías lingüísticas y esto obliga a pensar el modo, el espacio curricular y el tiempo en que se lo debe tratar como problema. Los contenidos mínimos de las distintas asignaturas abren posibilidades de cooperación e intercambio que serían mucho más sustentables si se analizaran también a la luz de la situación socio-histórica en la que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, la propuesta de cada programa de estudio, cuando no se plantean ni discuten las bases necesarias para la reflexión teórica (supuesta en los

modos de leer los textos, tanto literarios como teóricos), es un esfuerzo aislado y sin consecuencias en relación con el objeto de estudio. No se trata sólo de crear la estructura modular de un programa, que eventualmente puede resolver o facilitar la interacción[55] de los estudiantes con los textos seleccionados; es imprescindible que se pongan en evidencia los cambios producidos en las teorías lingüísticas y literarias. Un ejemplo puede ser el del pasaje de la reflexión centrada en los géneros literarios a la de los géneros discursivos. Las consecuencias teóricas y metodológicas que devienen del modo de pensar la literatura en forma aislada o en relación con los discursos sociales (sin descuidar su diferencia) deben ser previstas y discutidas, a fin de que los cambios generen un posicionamiento distinto en las prácticas.

Tomemos ahora como referencia el caso de Teoría Literaria I en el Plan 2000. Estos son los contenidos mínimos requeridos:

- Delimitación del objeto de indagación
- Especificidad del discurso literario
- Tipos y características textuales y discursivas
- Estudios literarios y culturales
- Eje diacrónico: cambios de paradigma
- Transformación de las teorías y los campos nocionales centrados en algún problema del objeto de estudio

Habría que cotejar esta petición de saberes mínimos con los correspondientes al área lingüística para establecer una gradación que permita la formación progresiva de competencias. Si tomamos el eje diacrónico, por ejemplo, observaremos que los cambios de paradigma en los estudios lingüísticos y literarios implican recortes diferentes en el *continuum* de los fenómenos puestos en observación. A su vez, se transforma la red de conceptos (los campos nocionales) en el pasaje de las teorías que corresponden a los paradigmas

[55] La lectura interactiva se define por contacto con los medios de comunicación, implica la interacción participativa del sujeto involucrado en y por la práctica de lectura.

enunciados en términos genéricos como formalistas, a las que responden a los post-formalistas. En esa transformación están implicadas cuestiones epistemológicas, intersección de saberes que provienen de áreas afines (v gr. antropología, filosofía del lenguaje, sociología, psicología, psicoanálisis), pero también de áreas que en la modernidad fueron pensadas como ajenas al devenir estricto de las ciencias humanas (como la física y la matemática).

A modo de conclusión

La amplitud del campo disciplinar que convoca el estudio de la literatura puede convertirse en un despliegue donde se adicionen teorías, perspectivas, citas de autoridad y su consecuente lenguaje técnico que, desprovisto de significación para el estudiante, no sea más que una jerga que repiten sólo a los fines de la evaluación, sin profundizar en las consecuencias disciplinares que tiene y en sus efectos en la práctica pedagógica.

La formación del docente y del investigador en Letras demanda también la lectura crítica y la participación activa que permitan resolver las diversas situaciones que deberá enfrentar en su futura práctica, y en este sentido sería necesario que pudiera “vivir”, en el cursado de la carrera, la polifonía y el diálogo. Esta cuestión se plantea claramente cuando se piensa en el tránsito entre los distintos paradigmas y la resonancia que tiene en la delimitación del objeto de estudio, en su especificidad, en las diferencias entre los estudios literarios y/o lingüísticos y las intersecciones que definen la psicolingüística, la sociolingüística, la teoría del discurso, los estudios culturales, entre otros.

Bibliografía

Culler, Jonathan (2004) *Breve introducción a la teoría literaria.* Barcelona: Crítica, 2004.

Gerbaudo, Analía (2006) *Ni dioses ni bichos. Profesores de literatura, currículum y mercado*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

González, César (1982) *Función de la teoría en los estudios literarios*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Larrosa, Jorge (1998) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre Literatura y Formación*. Barcelona: Laertes.